المرجع في تاريخ التربية

تأليف

د. بول مترو

أستاذ تاريخ التربية بجامعة كولومبيا

ترجمة

د. صالح عبد العزيز

الكتاب: المرجع في تاريخ التربية

الكاتب: د. بول مترو

ترجمة: د.صالح عبد العزيز

الطبعة: **2022**

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

5 ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

فاكس: 35878373

APA

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

مترو ، بول

المرجع في تاريخ التربية / د. بول مترو، ترجمة: د.صالح عبد العزيز

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

365 ص، **18*21** سم.

الترقيم الدولي: **5 – 474 – 991 – 977 – 978**

أ – العنوان رقم الإيداع: **27196 / 2021**

المرجع في تاريخ التربية



كلمة للمترجم

هذا السفر ليس كتاباً في تاريخ التربية في العالم في عصورها المختلفة فحسب، ولكنه أيضاً موسوعة قيمة جامعة تقص علينا قصص الثقافة الإنسانية في شتى نواحيها العلمية والفنية، وتصف لنا العقلية الإنسانية في نشأتها ونموها وتطورها، وتصورها لنا تصويراً واضحاً دقيقاً مفصلاً إلى حد كبير جداً.

وإنا إذ ندعو القراء إلى قراءة الكتاب نتقدم إليهم في الوقت نفسه بالرجاء أن يوازنوا موازنة دقيقة بريئة بين الأصل باللغة الانجليزية، وبين هذه الترجمة التي تقدمها إليهم. وإنا جد واثقين أنهم بعد ذلك سيقدرون الجهود التي بذلناها في ترجمة الكتاب ومراجعتها.

والله نسأل أن ننفع بهذا الكتاب، ويوفقنا وأن يسدد خطى العاملين، في سبيل نشر العلم وتثقيف المتعلمين.

المترجم

الفصل الأول

التربية البدائية

أهمية التربية البدائية:

إن المجتمع البدائي يوضح لنا التربية في أشد صورها سذاجة، ومع ذلك فلعملية التربية –حتى في هذه المراحل المبكرة– مميزات شبيهة بتلك الميزات التي تتجلى في التربية في أكثر مراحلها نموا وتطورا. وهنا حيث تخلو الحياة من كل تعقيد –ذلك التعقيد الذي يميز أرقى أنواع الثقافات– نجد أن العناصر التي تتكون منها الحياة والتي تحدد هدف تربية الفرد ساذجة في طبيعتها قليلة في عددها. وهنا نجد أيضاً أن الفرد يتأثر غالباً بطريق غير شعوري بالوسائل الموضوعة لمساعدته أو لإرغامه على الخضوع للمطالب العامة التي هي عينها الظروف التي يجب أن يخضع لها ليتيسر له العيش مع إخوانه. وعندما تطبق مثل هذه الوسائل تطبيقاً شعورياً، تصبح مباشرة في تأثيرها وعامة في طبيعتها. وفي مثل هذه المجتمعات البدائية، لم يوجد بعد نظام للمدارس ولا مجموعة منظمة من المعارف أو المواد الدراسية التي يمكن أن تتخذ بطريق غير مباشر أساساً للسلوك في الحياة. على أن الطريقة الوحيدة المتبعة في جميع الحالات،

م تتعد مرحلة التقليد الساذج اللاشعوري. أما طرق التعليم بالشكل المعروف، فلا تظهر إلا في أرقى مراحل الحياة البدائية حيث تتخطى البشرية مراحل الهمجية إلى تلك المرحلة الثقافية التي تعرف بالمدنية. ولما كان طالب التربية لا يهتم اهتماماً مباشراً إلا بالعمليات التربوية التي لدى الشعوب المتقدمة –حيث تكون عوامل التربية الأساسية راقية متنوعة لدرجة يصعب معها تمييز الظواهر الأساسية للغرض أو للوسيلة التربوية أو للطرق الاجتماعية أو السيكولوجية وحيث يصعب أيضاً تحليل نتائج تلك العوامل وآثارها في كل من الفرد والمجتمع– لذلك تعظم قيمة دراسة التربية لدى الشعوب البدائية دراسة موجزة ابتدائية، وذلك لما تمتاز به من سذاجة.

خواص الحياة البدائية البارزة

نسبة الحياة إلى الجماد:

ولكي نفهم الغرض الذي رمت إليه التربية لدى شعب من الشعوب، نرى لزاماً علينا أن نكشف عن تلك الخواص الفكرية البارزة، وعن تلك الآراء الثقافية التي شكلت هدف العملية التربوية وحددته.

إن الشعوب البدائية وإن تباينت في كثير من الأمور، فإنها تتشابه في نقطة أساسية هامة هي نسبة الحياة إلى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم، ذلك أن الرجل البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية أو المثيل Double الذي يسيطر على كل كائن مادي، ويعلل وجوده ويفسر مقاومته لإرادة الإنسان، ويجعل منه مقراً لشعور لا يختلف في نوعه عن ذلك الشعور الذي يمتاز به الإنسان. ولم تكن هذه العقيدة لدى الرجل البدائي نتيجة لتفكير طويل، إذ أنه لم يصل بعد إلى مرحلة الشعور بالذات، ولا يمكنه –سيكولوجيا– أن يفرق بين وجوده هو وبين وجود الظواهر الأخرى حية كانت أو جماداً. وهو يرى في أحلامه كل ما يمارسه في نشاطه العادي من نشوة سرور تصحب عملية الصيد، ومن حملات حربية يقوم بها ومن غيرها من مظاهر نشاط حياته العادية.

وهذا يوحي إليه أن روحه أو مثيله كان يهيم في أماكن أخرى ما دام أهله قد أقنعوه بأن جسده لم يغادر مكانه. أما حالات الغيبوبة والإغماء وغيرها من مظاهر فقدان الحساسية التي تتعرض لها حياته العادية، وكذلك مشيه وهو نائم، فهذه كلها شواهد يستنبط منها أن "المثيل" قد يغادر الجسد ثم يعود إليه وفق إرادته. وأما حالة الموت فهي لا تدل إلا على أن "المثيل" لا يرغب في العودة إلى الجسد، أو أنه قد ضل الطريق فاحتل جسماً أو شيئاً آخر.

وأما حالات العتة والجنون النادرة، وكذلك حالات الصرع، فهي أدلة أخرى تثبت أن الجسم والمثيل وحدتان منفصلتان. ويعتقد هو أنه في مثل هذه الحالات تكون روح غريبة قد احتلت جسداً لا يمت لها بصلة. ويعتقد أيضاً باحتلال مثل هذا المثيل لكلبه وحصانه وحرابه وآلات صيده... ألا يستعملها هو نفسه في أحلامه؟ أليس لهذه الأشياء ظل كظله؟ أليست هذه الأشياء تغضب إرادته كما لو كانت أرواح غريبة قد احتلتها؟.. ولذلك كان يقتل حصانه وكلبه عند وفاته، وقد يحرق مركبه وزوجته، وقد تدفن حرابه وأثاث منزله مع جسده كي تتمكن "مثيلاتها" من خدمة مثيله في العالم الآخر: وتقدم لروحه بعد وفاته القرابين من الأطعمة وضروريات الحياة، ويستمر الأمر كذلك حتى يأتي الوقت الذي يصبح فيه نسياً منسياً بين أرواح الكثير من أجداده وأسلافه التي تملأ الهواء أو تسكن الأشياء المادية التي يتكون منها عالم أسرته وعشيرته.

نستخلص مما سبق أن الرجل البدائي –على ما يلوح لنا– يعلل الظواهر التي تحيط به بطريقة تناسب تفكيره السطحي، فهو يعتقد أن كل كائن ماد سواء أكان محسوساً أو غير محسوس، له شعور. فكل كائن يشعر ويفكر، وله مقدرة إرادية، وإنما يتيسر له ذلك بوساطة مثيله. فعالم "الأشباه" هو عالم روحي شبيه بعالم الكائنات المادية. وعلى هذا الأساس يمكن تفسير الظواهر العادية للحياة وللطبيعة. أما الأحداث غير العادية فيمكن تفسيرها على هذا المنوال، ولكن يستدل منها على تدخل بعض الأرواح الطاهرة إذا كانت نتائج الأحداث طيبة، وعلى تدخل الأرواح الخبيثة إذا ارتبطت بنتائج ضارة.

طبيعة التربية البدائية تحددها مميزات اجتماعية بارزة:

إن مطالب الرجل البدائي في حياته، لا تعدو إشباع حاجات الجسم من طعام وغذاء ومأوى. وبعبارة أخرى لا تتجاوز ترضية عالم الأرواح وضبطه وتجنب عدواته بضرورة معينة من العبادة: وما دام أي نوع من أنواع الطعام، وأي شجرة أو نبات يستمد منها غذاءه ومأواه، وأي رمح يستخدمه، له "مثيل". وما دام الأمر يتطلب إرضاء هذا المثيل قبل أن يحقق الشيء نفسه المقصود منه؛ فإن أيسر مطالب الحياة يحيط به أهمية خفية، وإن تحقيق هذه المطالب يتطلب إتباع طريقة خاصة لا يقصد بها مجرد الوصول إلى الشيء المرغوب فقط، ولكن إلى ضبط مثيله وإرضائه أيضاً. وإذا كان الرجل البدائي في حياته العادية يعمل على إرضاء الأرواح بالشكل المعروف الذي بوساطته يمكن الحصول على الشيء، ويسهل استخدامه فيما يريد، بقى علينا أن نعرف الطرق الأخرى التي يستخدمها في إرضاء الأرواح استعداداً للصيد، وللقيام بالرحلات، وعند جمع المحاصيل، وغير ذلك من المهام الكبرى.

إن تربية الرجل البدائي تتكون إذن من عمليتين رئيسيتين هما:

أولاً- الإعداد الضروري اللازم للحصول على ضرورات الحياة العملية. ولا يتضمن هذا الإعداد مجرد معرفة الطريقة التي بها يتحقق الغرض المعين، كالصيد والقنص واستخدام الآلات وإعداد الجلود والبحث عن المأوى، ولكن لابد مع ذلك من معرفة كيف يمكن القيام بمثل هذه الأشياء بالطرق المخصوصة المتداولة بين أفراد الأسرة والعشيرة كما وضعها كاهنهم أو ساحرهم أو طبيبهم بحيث يتجنب إغضاب الأشباه التي لها السيطرة على هذه الأشياء المادية، وبذلك يمكن تحقيق الرغبات المطلوبة.

ثانياً– تدريب الفرد على الطرق المقبولة، أو على ضروب العبادة التي بوساطتها لابد لكل فرد من أفراد الجماعة أن يبذل قصارى جهده لترضية عالم الأرواح أو إثارة إراداته الطيبة. وكل عملية من هذه العمليات تتطلب إتباع طريقة خاصة مناسبة لكل عمل، عادياً كان ذلك العمل أو غير عادي، وسواء أكان ذلك متصلاً بحياة الفرد أو بحياة الجماعة.

والناحية الأولى هي عماد التربية العملية، والشطر الثاني هو عماد التربية النظرية لدى الرجل البدائي. ومن الثانية يستمد الرجل البدائي تفسيراته لعالم الأشباه، وذلك أن "نسبة الحياة إلى الجماد" هي لدى الرجل البدائي، دين وفلسفة وعلم له في وقت واحد. وفي الحق يمكن أن نقول أنها هي المصدر الأصلي الذي اشتقت منه الفلسفة والعلوم والديانة الطبيعية.

على أن التربية النظرية لدى الرجل البدائي –وإن اختلفت عن التربية النظرية لدى الإنسان المتمدين– فإنها من النوع نفسه وترمي إلى الهدف ذاته. فهي وسيلته التي يستعين بها في تعرف سر الحياة وفي الكشف عن الحقيقة. وهو يبذل جهده لفهم الطبيعة وعملياتها، ومدى علاقة العالم المادي بالعالم الروحي. وكما أن الرجل المتمدين يعتقد أن للمادة قوى محدودة كالاتحاد الكيماوي والجاذبية الجزئية والتيارات الكهربائية، ويعبر عن هذه الأشياء جميعها برموز كي يتمكن من تعليل أعمالها ويخضعها لأهدافه؛ كذلك يعتقد الرجل البدائي أن لأشكال المادة المختلفة "أشباهاً"، وعن طريق هذه الأشباه يتمكن من إخضاعها لفائدته الشخصية. هذا وبوساطة هذه التربية النظرية، يتمكن كل من الرجل البدائي والرجل المتمدين أن يفسر الناحية العملية للعالم الذي يحيط به. ولا سبيل إلى النجاح في التربية العملية إلا النهوض بنواحي التربية النظرية التي ترمي إلى تفسير عالم الأشياء.

تلك هي طبيعة العملية التربوية في المجتمعات البدائية. وغرض التربية هنا –إذا جاز لنا أن نسميه غرضاً مادامت العملية بأسرها عملية لا شعورية– هو إحداث توافق وانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية، وذلك بوسائل ثابتة وطرائق معينة في القيام بالأعمال سواء أكان ذلك في حالة العمل المصلحي أو في حالة العبادة. وقد فرض على الرجل البدائي إتباع الطرائق نفسها التي يتبعها المجتمع. وكل من الفرد والجماعة لا يشعر بالفرد شعوراً واضحاً، ولا يدرك أحد أن حقوقه ورفاهيته منفصلة تماماً عن حقوق المجتمع ورفاهيته. من أجل ذلك كانت تربية الرجل البدائي مفروضة عليه بأدق تفاصيلها، وذلك لخضوعه لحكم العادة والتقاليد، فأصبحت حريته في مداها أقل من حرية الإنسان المتمدين في أرقى مراحل ثقافته.

إعداد الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية:

أما وقد عرفنا أن الرجل البدائي لا يشعر إلا قليلاً باستقلاله الذاتي، وأن عملية التربية تتم باندماج ذاتية الفرد في تقاليد المجتمع، فلم يبق هناك حاجة ملحة إلى وضع نظام تربيبي مفصل، بل ليس هناك من فائدة ظاهرة تترتب على وضع مثل هذا النظام؛ فإن رفاهية الجماعة دون الشعور بحقوق الفرد الذي هو عضو من أعضائها، هي وحدها الغرض الذي ترمي إليه التربية. وهذا الهدف يمكن تحقيقه بوساطة النظم الاجتماعية بوجه عام.

التربية العملية:

إن الأسرة وهي الوسط الاجتماعي الأساسي هي نفسها الوسط التربوي الوحيد في أولى مراحل التطور. من أجل ذلك يجب أن تظل الأسرة الوسط الذي يجب أن تبدأ فيه عملية التربية وترجع إليه المسئولية النهائية عن تلك العملية في أعم نواحيها. هذا وعندما يزداد تحدد الطرائق العملية اللازمة للحصول على ضروريات الحياة، وعندما يزداد رقي هذه الطرائق بتأثير تقسيم العمل لأول مرة، تتضح بعد ذلك عملية تدريب الفرد على تلك الطرائق. وإن مثل هذا التدريب مهما يكن هيناً يقوم بأدائه أمهر أفراد العائلة أو العشيرة. وتقسيم العمل في شكله البدائي يحدث بين المرأة والرجل، فيختص الرجل بتعليم حرفة الصيد والقيام بمهام الحروب، وتختص المرأة بتعليم إعداد الطعام والغذاء والبحث عن المأوى. ولكن حتى في الأطوار التالية التي فيها يتضح تقسيم العمل تبعاً لظهور قدرات خاصة في عمل الحراب والوشم والصيد والغزل ودبغ الجلود، والتي تصبح فيها هذه الحرف وسائل للتربية العملية، لا تخرج عملية التربية عن أن تكون تقليداً لا شعورياً. وفيما بعد عندما يتم الانتقال من الحياة البدائية إلى مراحل المدنية الأولى، تبدأ مرحلة أخرى في تطور العملية التربوية في شكل نظام الطبقات. وهذه لا تتم إلا بعد أن تتحد هذه المهن ويتخصص لها بعض العائلات ويعمل الآباء على تلقينها للأبناء.

ومع أن العملية التربوية تصبح في هذه الحالة عملية شعورية إلا أنها ما زالت عملية بدائية لا تكاد تعدو أن تكون تقليداً. على أننا لا يمكننا أن نعتبر نظام الطبقات نظاماً أولياً للتربية والتعليم. فالطبقة ليست إلا ضرباً من ضروب الأوساط الاجتماعية تقترب وظيفتها من وظيفة العائلة بشكل عام. فالتربية من ناحيتها العملية قد تمكنت من إيجاد نظم معينة للتعليم ولو أنها نظم عامة. والتربية فيما يخص الفرد، لا تزال عملية لا تساعد على التقدم الفردي، وذلك لعدم وجود تطور في غرض التربية ومعناها، ولعدم وجود تطور أيضاً في حياة الفرد، كما أن طريقتها لم يلحقها سوى تغيير طفيف.

التربية النظرية:

أما التربية النظرية –وهي تلك التي تصدت لشرح مشكلات التربية العملية وصعوباتها كما تصدت لشرح مشاكل الحياة بوجه عام– فوسائلها أكثر تحديداً، ونموها أكثر سرعة إلى حد ما. وتعرض هذه الناحية التربوية لتفسير مظاهر البيئة التي تحبط بالرجل الهمجي، ولإحداث توافق بينه وبين عالم الأرواح، ذلك العالم الذي هو مكمل للعالم المادي. ولما كانت المعارف والتوجيهات الخاصة بعالم الأرواح قد اختصت بها – منذ أقدم عصور الحياة البدائية– فئة معينة هي فئة الكهنة والسحرة والمشعوذين ورجال الطب، كان توجيه سلوك القبيلة سواء أكان ذلك من ناحية تصريف مهام الأعمال أو من ناحية القيام بضروب العبادة، هو في الواقع أول بداية لتربية الجنس البشري تربية نظرية. على أنه حتى في هذه المرحلة من مراحل التطور، ندر أن تكون هناك أي محاولة لتعليل هذه الأعمال تعليلاً نظرياً. ولم يكن هناك أكثر من أمرين: هما: (1) توطيد العزم على القيام بعمل من الأعمال (2) طريقة تنفيذ هذا العمل. أو هما بعبارة أخرى:

(1) ماذا يجب أن يعمل؟

(2) كيف يعمل؟

ومن الطبيعي أن تكون "الأرواح الطيبة" هي على الأخص أرواح الأجداد السابقين التي ما زالت تمت للعائلة بصلة، ولا زالت متقمصة جسماً أو أجساماً مرتبطة بالعائلة وبمسكنها. وفي وقت من الأوقات كان هذا المسكن هو مذبح العائلة. ولذلك عندما تخف شدة ظروف الحياة، وعندما تتعدد –بناء على ذلك– الأرواح الطيبة، يقل ارتباط الحفلات الدينية والعبادة وغيرها من شعائر الدين بالعشيرة ويزداد ارتباطها بالعائلة وتتركز العبادة إذن في شخصية "الأب الأكبر" وهو زعيم العائلة، ويصبح هذا الأب الأكبر هو الذي يهيمن على تربية الأجيال المقبلة ويلقنهم مبادئ السلوك ويرشدهم إلى أنسب الطرق للقيام بهذه الأشياء، ومن هذا تتكون تربيتهم. ومع أن الساحر أو الخبير بالأرواح الخبيثة، لا يزال موجوداً إلا أن مهام عمله قد قلت، ولا تعظم أهميتها إلا في ظروف خاصة شبيهة بتلك الظروف التي يباشر فيها "نبي اليهود" مهام عمله في مراحل الحياة الأكثر تطوراً فيما بعد. وما دامت واجبات الأب الأكبر قد تعددت في هذه المرحلة الأخيرة وأصبحت اختصاصاته حربية وقضائية وسياسية، نجد أنها أصبحت أقرب إلى التخصص. وبتكون طبقة خاصة من الكهنة تظهر أول طائفة تختص بشئون التربية. هذا ويمكننا أن نلمس هذا التقدم التربوي في ثلاثة أمور هامة هي:

أولاً– تكوين طبقة خاصة للتعليم.

ثانياً– تحديد مادة الدراسة.

ثالثاً– ظهور اللغة والأدب كأساس لعملية التربية.

أولاً: ظهور طبقة المعلمين:

ومع أن التعليم الديني أصبح الآن في يد طبقة الكهنة، فإنه لا يزال كما كان من قبل متصلاً بتفسير العلاقة بين نواحي الحياة العملية وبين عالم الأرواح– ذلك العالم الذي بدأ يأخذ شكلاً خاصاً به يعبر عنه بالحياة الأخرى. ويتطلب هذا التفسير تلقين مجموعة من التعاليم الدينية الخاصة وتدريباً على الطقوس الدينية. وتظهر هذه التعاليم في مجموعة من القوانين العامة يمكن تطبيقها تطبيقاً عملياً. وكل قانون منها يتطلب تدريباً خاصاً يقوم به رجال الدين. وهذه الحفلات الدينية تتطلب تدريب الشعب على القيام بمهام الحياة بشكل خاص. كانتقاء الأطعمة وإعدادها وتجهيز الملابس، وتدريب الناس على الرقص والغناء وتقديم القرابين: وليست هذه الأشياء بغريبة عنا، إذ أنها تتجلى في التعاليم المستقاة من الكتب اليهودية المقدسة.

ثانياً: مادة الدراسة:

بالإضافة إلى هذه المهمة التربوية التي كان يقوم بها رجال الدين، كان عليهم أن يقوموا بعمل آخر هو القيام بنشر الدعوة والتعاليم بين طائفة الكهنة الجديدة، وفي هذه الحالة لابد أن تنشأ مجموعة من القوانين لا تعلم لعامة الشعب، بل تتداولها طبقة الكهنة وحدها. أما تدريب الشعب فقوامه أن يتعلموا ما عليهم من واجبات، ويعرفوا كيفية تنفيذ هذه الواجبات. أما طبقة الكهنة فاختصت ببحث العلة السببية لهذا العمل. وهذا البحث الشامل في معاني هذه الطقوس مضافاً إليه ترجمة تلك التعاليم التي لا يتداولها العامة، كان سبباً في نشأة عمليات التربية الحقيقية، وفي ظهور المعاهد التربوية المتميزة. ومع أن هذه لم تعد بعد أن تكون "مدرسة للقسس" فبهذا التعليم الذي تقوم به طبقة القسس المستنيرة للقسس تحت التمرين تتكون "مدرسة" بكل معاني الكلمة في العصور الحديثة. وكانت أول نشأة لهذه المدارس أيام قدماء المصريين وأيام الكلدانيين حتى قبل أن يستدعى إبراهيم الخليل من أرض أور: وبعبارة أخرى يمكن أن نقول أن هؤلاء القوم كانوا أسبق الشعوب في الانتقال من مرحلة الهمجية إلى أولى مراحل الحضارة.

على أن التوسع في التعاليم الخاصة بالكهنة، كان سبباً في النمو العقلي وفي التنوع في الاتجاه الفكري. فقد أدت نزعة البحث هذه إلى قيام العلوم الكونية والمبادئ الفلسفية والرياضيات والعلوم الطبيعية والحيوية، يظهر لنا ذلك بجلاء من شيوع هذه المباحث بين قدماء المصريين. وكانت هذه العلوم بدورها سبباً في تقدم العلوم الدينية وانتقالها من مرحلة عقيدة حياة الجماد أو مرحلة التفسير العلمي كما ثبت من بعض الأفكار التشريحية والصحية التي ظهرت لدى طائفة القسس عند قدماء المصريين. وكثير من هذه المعلومات التي اختصت بها طائفة الكهنة، قد خفي سرها على عامة الشعب كما هي الحال في القيم الصحية للحفلات الدينية التي كانت لدى كل من اليهود وقدماء المصريين.

ثالثاً: الأساس الأدبي:

أما المجال الثالث الذي تجلى فيه تقدم وظيفة التربية على يد طبقة الكهنة في هذا الطور البدائي، فنلمسه في اختراع لغة الكتابة. فقد تمت الطقوس الدينية وشعائرها وظهرت التفاسير الفلسفية والكونية والعلمية. لذا أصبح من الضروري الاحتفاظ بها إما عن طريق اختراع الكتابة، أو عن طريق استعارة لغة مكتوبة وهذا أدى إلى سرعة وجود أدب مفصل منسق، صار فيما بعد أداة أو وسيلة للتربية الشكلية. وبالإضافة إلى هذه التفسيرات الحقيقية والشكلية التي تلقن للشعب، نشأت التربية النظرية، وهذه تطلبت من جماعة الكهنة الإلمام باللغة المكتوبة وبالأدب الذي تتضمنه تلك اللغة، مثلها في ذلك مثل الأدب في وقتنا الحاضر، فما هو إلا التاريخ الثقافي للجنس الإنساني، وما هذا التاريخ الثقافي إلا ملخص خبرة البشر في قياس قيم الحياة ومعانيها.

طرق التربية البدائية:

لم يبق إلا القليل نذكره عن طريقة التربية. وبهذه المناسبة نقول أن الرجل البدائي لم يصل قط -إلا عرضا أحياناً- وفي أرقى مراحل تطوره- إلى القيام بعملية التربية بطريقة شعورية. وما قام به من تدريب فإنه لم يتعد التقليد اللاشعوري. فهو لم يحاول مطلقاً التفسير أو التعليل، بل كان يرى العمل ويعرف كيف يعمله، فكان الطفل مثلاً يتعلم كيف يستخدم القوس والرمح، وكيف يلبس جلود الحيوانات المذبوحة، وكيف يطهي الطعام، وكيف يغزل، وكيف يصنع الخزف... الخ بطريق الملاحظة تارة، وبالمحاولة والخطأ تارة أخرى. وبتكرار التقليد وبحذف الأخطاء، يصل الطفل البدائي إلى مرحلة الإتقان الفني. وبظهور نظام الطبقات وبتوزيع العمل، تصبح عملية التقليد عملية شعورية، ولكنها لا تصبح عملية تعليم عقلية. وكانت هذه الطريقة -سواء أكان ذلك من الناحية الاجتماعية أو من الناحية الفردية- عملية غير تفكيرية. وتتجلى هذه الحقيقة في تطور صناعة الخزف؛ فبطريق المصادفة تعلم الرجل البدائي أنه إذا احترق الإناء الخزفي الذي يحفظ فيه السوائل، يقوى الإناء ويصبح أكثر قابلية لحفظ تلك السوائل. وظل بعد ذلك عدة أجيال يقوم بصنع هيكل الإناء من خشب الصفصاف ثم يغطيه بطبقة من الطمي، وبعد ذلك يقوم بحرق النموذج الخشبي. وقد تعلم -بطريق المصادفة أيضاً- أن الطمي يمكن تشكيله بطريقة مباشرة. واستمر مدة طويلة بعد ذلك يلصق أعواد هذا الخشب متفرقة بالطمي، ثم يقوم بحرقها دون أن يصنع النموذج الصفصافي ليبني عليه إناء الطمي الذي يريده.

وبينما نرى أن الرجل البدائي يصور لنا نواحي حياته العادية في صور وأشكال ثابتة، فإنا نجده يقصر تمام التقصير في تصوير طرائق التعليم بالرسم أو النحت. ويصدق هذا أيضاً على الشعوب الهمجية في وقتنا الحاضر، فهم يعجزون عن إيضاح أو تفسير الوسيلة التي بها يتعلم صغار الأطفال هذه النواحي العملية في حياتهم.

وهذا التقليد الأعمى يتجلى أيضاً في الناحية النظرية، فلا يظهر التعليم بمعناه المفهوم –الذي يتضمن محاولة كشف ومعرفة الأسباب التي تدعونا إلى القيام بعمل الشيء، أو إلى تفسير سر التقليد، أو إلى قبول التعاليم أو العقيدة– إلا بظهور طبقة معينة ذات وظيفة كهنوتية تحتم تربية طبقة مخصوصة وتلقينها التعاليم الدينية. وكان المتبع حتى ذلك الوقت أن أي تعليم شكلي من هذا النوع يقوم به الكهنة أو الأطباء ويلقنونه الشباب الذين حتمت عليهم التقاليد أن يعتكفوا مدة يتعلمون فيها أسرار القبيلة وذلك قبل أن يصبحوا أعضاء عاملين فيها. وكان المتبع حينئذ أن يخضعوا للطقوس السرية، وقد يمنعون عن الكلام طيلة المدة التي قد تطول إلى بضعة أسابيع أو أكثر، وبهذا يعلم الشاب حكمة شعبه وقومه، ويعرف سر هذه الحياة وعلاقتها بعالم الأرواح. ويطلق جماعة علماء الإنسانيات (الأنثروبولوجيون) كلمة "التنشئة" على مثل هذه الحفلات، وذلك لأنه يستدل منها على أن التربية البدائية –مثلها مثل التربية المعقدة الحديثة– لا تخرج عن كونها إرشاد الفرد إلى عادات المجتمع، وذلك عن طريق تلقينه تراثها الثقافي المنظم، ذلك التراث الذي انقسم في وقتنا الحاضر إلى مواد كثيرة العدد تحتاج إلى سنوات طويلة للإلمام بها.

والصور المرسومة هي إحدى الصور النادرة لهذه الحفلات، وهي صورة تبين كيفية إزاحة قيود عدم الكلام عن شاب في إحدى القبائل الاسترالية. وهذه التعاليم من النوع التقليدي البحت، وذلك لأن الشاب عليه أن يقبل بدون معارضة تقاليد القبيلة كما ينقلها إليه معلموها: وبذلك تثبت التقاليد –أعمالاً كانت أو تعليلات لهذه الأعمال– ثبوتاً قطعياً دائماً على يد السحرة أو القساوسة، وذلك عن طريق السحر وتلقين تعاليم الدين ومحاورة القسس أو أي طريقة أخرى. ومتى حددت تلك التقاليد، كان على الفرد أن يخضع لها خضوعاً أعمى بطريق التقليد.

الانتقال إلى مرحلة أرقى من مراحل العملية التربوية:

قد أثبتت عملية البحث والاستقصاء التي عملت على معظم الجماعات البدائية، ما قاله المستر سبنسر من أن "أقل الشعوب تطوراً هي أكثرها كراهية لأي نوع من أنواع التغير". ويعيش الرجل البدائي بتهيئة نفسه لحاجات البيئة المباشرة، وذلك عن طريق تقليد أشياخ عشيرته تقليداً مباشراً، أو بالإذعان لأوامر الساحر أو الكاهن الذي يخضع هو نفسه للمبادئ نفسها بقدر ما يمكن.

ويعيش الرجل البدائي منغمساً في عالم الحاضر وذلك لأنه يعوزه الشعور بالماضي أو التفكير في المستقبل. أما تربيته فلا تعدو أن تكون تهيئته وإعداده للبيئة. وما دامت هذه البيئة لا تتغير، فتربيته لا تتقدم. ونظراً لأن هذا البدائي يعوزه التفكير في المستقبل كما يعوزه الخيال الابتكاري، فإنا نجده يخضع للرغبات المباشرة. وإذا استعرنا لغة المستر سبنسر يمكن أن نقول "نظراً لأن الرجل البدائي لا يستشعر بوضوح، اللذة أو الألم المقبل عليه، نجد أنه يعوزه الدافع إلى العمل فيعيش في الحاضر مطمئن البال غارقاً في الإهمال" ونظراً لأن أرواح آبائه وأجداده تحوم حوله، نجد تفكيره في حياة مقبلة تخالف الحياة الحاضرة، تفكيراً ضئيلاً ومحدوداً، وليس في برنامج تربيته ما يدعو إلى التأثير في سلوكه أو ما يدفعه إلى أن يهيئ نفسه لمقتضيات الحياة في المستقبل.

ولا يحتفظ الرجل البدائي بأي فكرة عن ماضيه إذ يعوزه تسجيل حوادثه وتذكر تفاصيلها. ويوضح ذلك عبارة سبنسر التي تحمل بين ثناياها معنى أن هؤلاء البدائيين لا يدركون تتابع الأحداث البعيدة بعضها على أثر بعض، من أجل ذلك لم يحاول الرجل البدائي أن يحتفظ بالماضي أو يلائم بين حياته وبين بيئته التي شكلتها تشكيلاً كلياً تجارب الأجيال السابقة. نعم أنه يخضع خضوعاً تاماً للتقاليد وللعادة، ولكن هذا الخضوع هو نتيجة لتقليد أعمى لا يصحبه تفكير. زد على ذلك أن ما يهتم به الرجل البدائي لا يخرج عن إشباع حاجاته اليومية المباشرة، ورغبته في إخضاع القوى التي تقف بينه وبين هذا الإشباع، ولذلك تفتحت قواه الإدراكية الحسية، أما قواه التفكيرية فتأخرت. وهو يشعر تماما ببيئته الحاضرة والمباشرة، وتربيته لا تعدو أن تكون إعداده لهذه البيئة دون أن تكون هناك أية محاولة للتأثير في المستقبل البعيد أو ضبطه أو للانتفاع بتجارب الماضي. ولم يشذ عن هذه القاعدة إلا العبقري الذي ارتأى تعديل الطرق القديمة، أو كان يشعر شعوراً تاماً بالعملية التقليدية. من أمثال هذا، تألفت طبقة السحرة ومن إليهم الذين قاموا –هم لا غيرهم– بدور المدرسين.

على أن هذا التفكير الساذج في التجارب والمشاهدات الملموسة، قد صار على مر الزمن وسيلة للاحتفاظ بسجلات دائمة. وبطريق هذه السجلات المكتوبة، تجمعت المادة التي هي عماد الأحكام العامة. وعن مجرد التفكير ومحاولة التعليل، نشأت وسائل القياس التي من بينها وسائل القياس العقلي كالحساب والرياضة وما شابه ذلك. وقد أدى هذا إلى تكوين المدركات الكلية ومعرفة الأسباب والنتائج والقوانين العامة. وقد شجع تكوين هذه الأشياء على ظهور النظريات الفلسفية البدائية، وعلى بزوغ نور العلوم الكونية وبذور العلوم المختلفة التي لم يكن لها وجود في حياة البدائي، وبدأت العلاقة الوثيقة بين الفكر وبين العمل تتكون، وأخذ التفكير الإنساني يتجه اتجاهاً واضحاً محدوداً لم يألفه في المرحلة الأولى- مرحلة القول بعموم حياة المادة. ولقدساير هذا التقدم شعور بالشك في عقائد الماضي، وبالنقد للحاضر، وبالتقدم نحو عالم من الأشياء أحدث وأفضل من سابقه. ولم يصل الإنسان إلى هذه المرحلة إلا بعد انقضاء المرحلة البدائية بزمن طويل.

على أن هذه التغيرات التي لحقت الحياة الفكرية، والتي ميزت مرحلة الانتقال من الطور البدائي للثقافة قد سايرتها تغيرات أخرى لا تقل عنها أهمية، إذ بدأ نظام الأسرة الباترياركية (الأسرة الأبوية) يتخذ لنفسه منزلة ثابتة، وبدأت النظم الحكومية والاجتماعية المؤسسة على ملكية الأراضي تحل محل العلاقات المبنية على روابط الدم التي كانت تربط العائلة، وقام نظام الجماعة على أسس سياسية بعد أن كان يقوم على أساس روابط القرابة والمصاهرة. وحلت عبادة القوى الطبيعية محل عبادة أرواح الآباء والأجداد. وحلت آلهة الحرب وآلهة التجارة والموسيقى والشعر والحب وغيرها من القوى المعنوية، محل إله النار والماء والزوابع والحصاد... الخ وصار الإنسان شديد الشعور بالماضي، وبما له من قيمة، وبالمستقبل وما يصحبه من احتمالات. ولم تصبح التربية في هذه المراحل مقيدة بالحاضر فقط، بل صار معناها الاستعانة بضبط ما لنمو الفرد في الحاضر في سبيل تقريبه مما في الماضي من خير، أو إعداده بالفعل لاحتمالات المستقبل سواء فيما يتعلق بهذه الحياة وما يتعلق بالحياة الأخرى. وبذلك يمكننا أن نقول أن ذلك الوصف الذي كان ينطبق على تربية الرجل البدائي –وهو أنها مجرد عملية توفيق بين الفرد وبيئته الحاضرة المباشرة– لم يعد ينطبق عليها لأنها قد بلغت الآن درجة أرقى من ذي قبل.

الفصل الثاني

التربية الشرقية- التربية الصينية كنموذج

فكرة الصينيين عن التربية:

إن العلاقة الأساسية التي بين التربية وبين أسلوب حياة الصيني تتضح في العبارة الافتتاحية لأحد النصوص الكونفوشوسية وهي: "أن ما منحه الإله هو ما يسمى بالطبيعة. وما يطابق الطبيعة يطلق عليه "طريق الواجب" وتنسيق هذا الطريق هو ما يعرف بالتعليم" والغرض الذي ترمي إليه التربية هو تدريب كل فرد على سلوك طريق الواجب هذا حيث توجد جميع تفاصيل مهام الحياة وعلاقاتها مفصلة بدقة تامة. وهذه التفاصيل لم يلحقها التغيير طيلة القرون المتتابعة: وفي الحقيقة أن الإله لم يمنح إلا ما هو كائن –وهو ذلك الذي أقره كونفوشيوس أو على الأحرى فصله وشرحه وقرره وجعله حجة قاطعة. وقد اعترف كونفوشيوس Confucius نفسه بما لها من مكانة ونفوذ لأنها حازت رضاء السلف الذين عاشوا في عدة أجيال: وأن الحالة الطبيعية التي حازت رضاء تعاليم الدين ومبادئ الأخلاق وقوانين الحكومة أو الدولة ما هي إلا الحالة الراهنة التي هي أساس العلاقات الكائنة– وأن "طريق الواجب" يحتم علينا الاحتفاظ بما هو كائن فعلاً دون أن يلحقه التغيير والتبديل: ومهمة التربية هي تدريب القادة على معرفة جميع التعاليم القديمة الخاصة بنظام المجتمع والعلاقات المناسبة في الحياة وتدريب جميع أفراد الشعب على أساليب السلوك الصحيحة من حيث النشاط ومواضع الاهتمام في نواحي الحياة المختلفة.

ولم يشاهد أي عصر من العصور أو أي مكان من الأمكنة –سواء كان ذلك في الماضي أو في الحاضر– شعباً مثل هذا الشعب الصيني يخضع خضوعاً تاماً لدقائق التقاليد ويعني بتقديسها تقديساً تاماً، ويثابر طويلاً على الخضوع للماضي –فالمثل العليا التربوية لهذا الشعب، التي أصبحت جزءاً من نسيج حياتهم، تفسر لنا سر هذا الاستمرار الطويل لبنائهم الاجتماعي الذي لا يتغير ولنزعتهم الشديدة إلى المحافظة ولمميزاتهم الأخلاقية البارزة ولمظاهر قوتهم وضعفهم سواء كأفراد أو كأمة– ولهذا السبب ليس هناك أي نظام تربوي آخر يمكن أن تتخذه مثلا واضحاً للعلاقة التامة بين التربية وبين الكيان الاجتماعي وبين التربية والحياة بوجه عام. وليس هناك مكان آخر زاد فيه نفوذ التربية وعظم نجاحها في الوصول إلى أهدافها كما هو الحال هناك.

العلاقة بين الحياة الاجتماعية وبين التربية:

إن تلك العلاقة الوثيقة التي بين التربية وبين الحياة، كان من نتائجها أن جعلت للتربية صفات خلقية خاصة: فبينما نجد –كما سنرى فيما بعد– أن التربية بالمدارس يغلب عليها الطابع الأدبي ويستشهد بها كمثل من أمثلة التربية الشكلية غير العملية نجد أيضاً محتويات تعاليمها متصلة اتصالاً وثيقاً بالسلوك فهي بذلك تعطي للفرد الذي ينهل من مناهلها، قدرة على أن يصوغ سلوكه صوغاً حسناً، وتزوده بالمعرفة التي تمكنه من أن يؤثر في سلوك الآخرين –ويكافأ الطالب الناجح في الآداب، مكافأة لا ينال مثلها أحد من الطبقة المثقفة في أي بلد آخر فيصبح من موظفي الهيئة السياسية له هيمنة كاملة على تنظيم الحياة الاجتماعية وتوجيهها– وتتألف مثل هذه الحكومة من تطبيق هذه القواعد القديمة في السلوك على الحياة الراهنة –وتتكون الطبقة الحاكمة من "طلاب السياسة" ولا شك أن مثل هذه الأرستقراطية إنما هي ارستقراطية علمية– وأن الهدف الذي يرمي إليه نظام الحكومة الصينية هو تجنب حدوث التغيير، ومن ذلك بدأ الصينيون وكأنهم ليس لديهم حكومة–

ولا يمكن مطلقاً أن ينطبق هذا على أي شعب غربي إذ لا يمكن أن تكون التربية، والحكومة والمعتقدات الأخلاقية، وتطبيقاتها العملية، مماثلة للعقيدة الصينية المؤسسة على التعاليم الدينية –على عقيدة كونفوشيوس– وتتمثل الكونفوشية في الكتب المقدسة: وهي الكتب الأربعة، والأدبيات القديمة الخمسة –وجزء عظيم منها من عمل كونفوشيوس الذي عاش ما بين سنة **551** ق.م. وسنة **478** ق.م. وجزء آخر من عمل تلميذه العظيم مينشيوس Mencius الذي عاش بين سنتي **372** ق.م.، و**289** ق.م. والجزء الباقي من عمل أتباع متأخرين عنهما– وعلى كل حال فإن كونفوشيوس قد ضمن البقاء والنفوذ لتعاليمه –التي حملت اسمه فيما بعد– لأكثر من عشرين قرناً.

الكونفوشية أساس للتربية:

إن الكونفوشية تجمع بشكل في غاية الإبداع بين الآداب السياسية والاجتماعية وبين الأخلاق الخاصة: وهي في حد ذاتها نظام فلسفي أكثر من أن تكون نظاماً دينياً أو نظاماً للعبادة. وهي في تعاليمها تستمد قوتها من عقيدتين أخريين موجودتين في الصين وهما البوذية والتاوية Toaism وتتلخص التعاليم الأخلاقية والواجبات الاجتماعية فيما يطلق عليه "العلاقات الخمس" التي يتعلمها كل طفل كمبادئ للسلوك، وهذه هي: علاقة الحاكم بالمحكوم أو بالرعية، وعلاقة الأب بابنه، وعلاقة الزوج بزوجته، والأخ بأخيه، والصديق بصديقه: وكما أن هناك خمس حواس، وخمسة عناصر، وخمسة كواكب، وخمسة أجناس، وخمسة ألوان، وخمس نغمات موسيقية، وخمسة أذواق، وخمس جهات للبوصلة، فهناك أيضاً خمس فضائل هي "الإحسان، والعدالة، والنظام، والحزم، والإخلاص".

وهناك تطابق تام بين تعاليم كونفوشيوس وبين تعاليم فلاسفة اليونان الذين يعتقدون أن الفضيلة ما هي إلا وسط بين طرفين: وسط بين الإفراط التفريط. أي أنها وسط بين رذيلتين –فكونفوشيوس يعتقد أن الفضيلة ليست إلا الاتزان التام بين الانفعالات والشهوات وهذا هو عينه "قانون الوسط"– ونجد كذلك تشابهاً كبيراً بين تعاليم مينشيوس وبين تعاليم اليونان من حيث أن الإنسان خير بطبيعته، وليس بشرير، وأن الأخلاق والتربية هدفها الاحتفاظ بطبيعة الإنسان وتوجيهه في سبلها. ويقول مينشيوس في ذلك "أن الإنسان يميل إلى الفضيلة كما يميل الماء إلى الانسياب إلى أسفل، وكما يميل المتوحش من الحيوانات إلى البحث عن الغاية".

وقد لاقت آداب كونفوشيوس إقبالاً تاماً وحازت الإعجاب العظيم. وقد قيل مرة عن الصينيين "أنهم وضعوا أرفع قوانين أخلاقية أنتجها العقل البشري من غير أن يستمد معونة الوحي الإلهي وأن تعاليمهم البارزة ظلت أغنى ما ورثه كل عصر من العصور الحاضرة المتوالية عن كل عصر من العصور الماضية المتوالية. وقد أعلن هذا خاصة بسبب ذلك المبدأ الذي وضعه كونفوشيوس على لسان المدرس حين يسأل التلميذ قائلاً "هل هناك كلمة واحدة يمكن استخدامها قاعدة عامة لكل تجارب الإنسان التي تمر به في حياته؟

فأجاب المعلم قائلاً "بلى أليس في كلمة "تبادل المعاملة" الإجابة المناسبة؟ فما لا تريده لنفسك لا تقدم على عمله للآخرين" ومن الغريب في أخلاقهم أن يكون هذا بالنفي وليس بالإيجاب –ولكن رغم الاعتراف العظيم بهذه المبادئ، فيجب أن نسلم بأنها قليلة ومتباعدة. فهذه الكتابات المقدسة هي في الغالب مخصصة لعرض تفاصيل السلوك التي تحدد العلاقات المناسبة في الحياة– ويندر على المجموعة الكبيرة التي تتبع تعاليم هذه الآداب القديمة أن تكتشف المبدأ الذي ينطوي تحت هذه المدركات الكلية.

وهاك نصاً قصيراً مقتبساً من Li-ki أو "كتاب الطقوس" وهذا هو أحد "الآداب القديمة الخمسة" وسيجيد لنا تصوير روح هذه الكتب المقدسة ومحتوياتها كما أنه سيصور لنا في الوقت نفسه الغرض من تربيتهم ومحتويات هذه التربية ويشمل هذا النص الشطر الافتتاحي من فصل عن "نموذج الأسرة" حيث ينتظر أن يجد الإنسان فضائل هؤلاء الناس واضحة ماثلة كما أنها تعتبر مثالاً للمادة التي تدرس في المدرسة.

منتخبات من متن كونفوشيوس:

أولاً– أن كلا من الحاكم والملك يأمر كبير وزرائه أن يبلغ دروسه في الفضيلة إلى ملايين الناس.

ثانياً– يجب على الأبناء –في خدمة والديهم– عند صيحة الديك الأولى، أن يغسلوا أيديهم، ويمضمضوا أفواههم، ويمشطوا شعورهم ويغطوها بغطاء حريري ويثبتوه بالدبابيس، ويربطوا الشعر عند منابته بعصابة، ويمسحوا ما كان عالقاً من الأتربة بالأجزاء غير المغطاة، ثم يرتدوا غطاء رؤوسهم تاركين نهايات الأربطة مرسلة، وبعدئذ يجب عليهم أن يرتدوا سترهم السوداء المناسبة، وأن يغطوا ركبهم بغطاء يثبتون فيه ألواحهم الصغيرة. وعليهم أن يعلقوا أدواتهم المناسبة التي سيستعملونها على يمين المنطقة وعلى يسارها. فعلى الجانب الأيسر توضع الممسحة والمنديل والسكين والمسن ومسمار ومرآة لإشعال النار في الشمس –وعلى الجانب الأيمن قمع للإبهام وسوار يلبس على الذراع واسطوانة توضع فيها آلات الكتابة وحافظة للسكين ومسمار كبير وملقط لالتقاط النار من الخشب. ويجب عليهم أيضاً أن يرتدوا عقودهم وأن يحكموا رباط أحذيتهم.

ثالثاً– يجب على زوجات الأبناء أن يخدمن والدي أزواجهن مثلما يخدمن والديهم، فعند صيحة الديك الأولى يجب أن يغسلوا أيديهم ويمضمضوا أفواههن ويمشطوا شعورهن ويغطوها بغطاء حريري ويثبتنه بالدبابيس ويربطن الشعر عند منابته بعصابة ويمسحن ما كان عالقاً من الأتربة بالأجزاء غير المغطاة ثم يرتدين غطاء رؤوسهن تاركين نهايات الأربطة مسترسلة. وعليهن بعد ذلك أن يرتدين سترهن وعليها "الشاش". وعلى الجانب الأيسر عليهن أن يعلقن الممسحة، والمنديل، والسكين، والمسن، ومسمار، ومرآة لإشعال النار– وعلى الجانب الأيمن يعلق صندوق الإبر، والخيط، ومسمار كبير، وملقط لالتقاط النار من الخشب: وعليهن أيضاً أن يرتدين عقودهن وأن يحكمن رباط أحذيتهن.

وهكذا تستمر بضع فقرات مخصصة لسلوك الابن الأصغر، والبنت الصغرى، وامرأة الابن،... الخ. وهناك فصول أخرى عن نشاط أفراد الأسرة وعلاقة بعضهم ببعض. أما فضائل الحياة العائلية فهي واجبات البنوة، والحب الأخوي، والصداقة، وما يماثلها. ويمكننا الوقوف على أمثلة محسوسة لهذه الفضائل وأمثالها من النصوص التي اقتبسناها.

ولا تحوي هذه النصوص أي تصوير لفساد أخلاق الآلهة كما هو الحال في الآداب الدينية لدى الإغريق أو إفساد أخلاق الرجال كما هي الحال لدى اليهود:– كما أنها لا تتضمن أي مبالغات كما في أساطير أغلب الشعوب، بل على العكس تجدها تعمل على بث الفضائل لمجتمع لا يلحقه التغير ولا التقدم ولشعب له وجهة نظر مادية وضيقة نحو هذه الحياة وهنا لا نجد تعاليم تلهم الفرد أو يشتم منها عبير المثالية حتى أن ما لديهم من مبادئ خلقية قليلة نراها مؤسسة بحذافيرها على تقاليد غير معقولة ومستندة إلى سلطة مطلقة.

وقد سردت التفاصيل الكافية الخاصة بالدين وبالأخلاق وبالأدب المقدس لهؤلاء القوم للتدليل على نوع التربية التي لديهم وعلى أهدافها: فتربية الفرد تتضمن قبضة على ناصية الآداب المقدسة حتى يتمكن من أن يعيش طبقاً لقوانين الطبيعة التي سبق أن أشرنا إليها –وسيطرة الفرد على الآداب المقدسة تحتم عليه استظهار هذه الكتب المقدسة وهضم ما عليها من التعليقات الكثيرة– ولكي تتحقق الناحية الاجتماعية للأهداف التربوية الكنفوشية، نجد الحكومة تضيف هدفاً آخر وهو أن مهام الحكومة لا يضطلع بها إلا هؤلاء الذين يظهرون تفوقاً عظيماً في استيعاب محتويات هذه الكتب المقدسة وقدرة فائقة على تقليدها فكرياً وعلى الاحتفاظ بشكليتها وبنمطها القديم، وهذا يتحقق بوساطة نظام من الامتحانات أساسها المطالبة بتحرير المقالات– ويقول Smith عن أهمية هذه الامتحانات "إذا اتخذنا المستويات الصينية كمعيار للقياس، وجدنا أن كتابة المقال الجيد هو من الأعمال النبيلة جدا التي تليق بالعقل البشري، فإن الإنسان الذي يلم إلماماً تاماً بحكم الأقدمين، والذي يستطيع بسرعة أن يدون مقالات منسجمة التكوين، رقيقة العاطفة، راقية الأسلوب، والذي يكون ملماً إلماما واسعاً لا بالموضوع فحسب، بل بالموضوعات المماثلة –أن مثل هذا الشخص لا يستحق فقط أن يقف أمام الملوك، بل هو جدير بالمثول بين الآلهة"– وعندما يختار هؤلاء الأفراد المبرزون لجدارتهم التي نتجت عن معرفتهم العميقة لحياة الماضي، ولعزيمتهم القوية وقدرتهم وميلهم إلى التمسك بتقاليدهم الموضوعة يعهد إليهم بأن يحكموا زملاءهم ويروا أنهم لا ينقضون مشيئة الإله ولا يحيدون عن "طريق الواجب" الذي هبط من السماوات. وبذلك يتحقق الغرض الاجتماعي من التربية.

الأسرة- الوسط التربوي الأساسي:

وثمة نقطة أخرى تتعلق بطبيعة التربية لدى الصينيين جدير بنا أن نشير إليها: فبينما يخصص للتعليم معهد خاص –هو المدرسة– فإن الأسرة تقوم بتمهيد الأساس له بصفة خاصة. فغرس الأخلاق لدى الصينيين هو من مهام الأسرة ومن مظاهر نشاطها. وتعاليم الأخلاق والعلاقات الخمس المعروفة هي من شأن الأسرة ومحتويات أدبهم المقدس مرتبطة ارتباطاً تاماً بهذه العلاقات –وعماد ديانتهم عبادة السلف– وأن تقوي الأبناء هي أعظم فضيلة لديهم بل هي سيدة الفضائل –والأسرة حقيقة هي أساس التنظيم الاجتماعي وذلك لأن خطيئة الآباء قد يعاقب عليها الأبناء– على أن تشريعاتهم وأخلاقهم لا تخرج في روحها عن الروح والقواعد التي رسمتها العلاقات العائلية– وبهذا الشكل تسيطر الأسرة على المجتمع كما سيطرت نسبة الحياة إلى الجماد على الشعوب البدائية.

نظم التربية الصينية: مدتها، مداها، تعديلها:

منذ القرن الخامس عشر قبل تأسيس رومة، والقرن الثاني والعشرين قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام، والصين موجودة كدولة متميزة ذات نظام اجتماعي خاص وذات ثقافة مميزة لشعب جامد: وعلى هذا فإن الصين يمكن اعتبارها نموذجا للمجتمعات الشرقية بوجه عام –وما دامت نظم التربية فيها لها تاريخ مماثل لها في الطول، وأن هذا التاريخ كان عاملاً حيوياً في حفظ خصائصها، فإن نظامها التربوي يعتبر نموذجاً للتربية الشرقية. يقول لويس Lewis "قبل أن يترك سيدنا إبراهيم بلاد أور الكلدانية في غرب آسيا، أسس إمبراطور الصين نظاماً للتربية في شرق آسيا ما زال موجودا ونتج عنه شعب ما زال مستمراً في تقديس هؤلاء الرجال الذين اتهموا لأنهم قد علموهم جمال اللغة الصينية وقوتها"، وعلى الرغم من أن مسيو Biot وهو أول الخبيرين في البحث في التربية الصينية وقد يكون أكبرهم –يرجع بداية نظم التربية الصينية إلى القرن الثالث والعشرين قبل الميلاد، فإن قليلاً جداً من الأمور التي يمكن أن تكتشف لا ترجع إلا إلى ما قبل القرن السابع قبل الميلاد– وبعد فترة من الحروب الأهلية والفوضى ظهر "كونفوشيوس" فأعاد نفوذ الآداب المقدسة وأتقن وأحيا هذه التعاليم وأبقاها بين ثنايا كتاباته الخاصة ونسب إليها قدماً طويلاً ووجه الشعب إلى اقتفاء ذلك السلم الذي ميزهم كشعب والذي أثر فيهم لقبول ودراسة هذه الآداب وتقديسها، وبذلك صار الصينيون "أهل كتاب" أي أمة تأسست على نظم دينية وتربية أدبية– وصار مينشيوس Mencius معبراً جديداً عن الأدب وزاد عليه بإتقان مماثل.

مع أن بداية نظم التربية والامتحانات الحالية ترجع إلى القرن السابع قبل الميلاد، فإن هذه النظم قد خضعت كما خضع المجتمع الصيني لكثير من التغيرات التاريخية المتعددة النواحي: ولو أن هذه التغييرات بالمقارنة بأحوال الشعوب الأوربية تجعلنا نقول أن عادات الصين ومعاهدها لم يلحقها التغيير. ومع هذا نعترف بأن هناك بعض التطور –وليس من مجال بحثنا أن نتتبع هذه التغييرات ويكفي أن نعرف أن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تفصيلات كوسيلة لملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع حوالي سنة **617** ق.م. عند اعتلاء أسرة "تانج" العظيمة للعرش: ولقد كان لأنظمة الكليات ما لنظم الامتحانات من الأهمية عدة قرون– ولكن أسرة مانشو Manchu قد اهتمت اهتماماً عظيماً بنظم الامتحانات في القرون الثلاثة الأخيرة.

على أن مدى انتشار هذه النظم لا يقل غرابة عن مدتها: فهي منتشرة في مساحة من الأرض تبلغ تقريباً ضعف مساحة الولايات المتحدة وبين قوم يبلغون خمسة أمثال سكان الولايات المتحدة –أي ما يقرب من عشر مساحة الكرة الأرضية وخمس الجنس البشري– ومثل هذا النظام التربوي الذي يؤثر في مثل هذا العدد العظيم من السكان لابد أن يظل لوقت طويل جداً وينتج عنه استقرار الكيان الاجتماعي الذي يطابق في انتشاره ومدته النظام التربوي– مما يجعله جديراً بدراسة كل من يبحث في معرفة عواملنا التربوية وأساساً للحكم على التجارب التي تقام في ميادين التربية.

ومنذ سنة 1895 حتى يومنا هذا خضع هذا النظام لتغيرات كثيرة من شأنها أن تعدل بشكل واضح كلاً من الحياة الاجتماعية والتربية عند هذا الشعب –وفي الحقيقة– لقد اتضح للجميع –صينيين وغربيين أنه لا يمكن إحداث أي تغيير في حياة الصينيين، حكومتهم، ومثلهم الاجتماعية ودينهم إلا بتعديل نظم التربية– وبما أن اهتمامنا بهذا النظام يقتصر على كونه مثالاً فلا يهمنا من هذه التغييرات أكثر من أن نلاحظ مدى العلاقة الوثيقة بين المثل العليا التربوية وبين تطبيقاتها العملية وبين حياة المجتمع في النهاية.

هذا وقد بدأ الاتجاه لإدخال نظم التربية والتعليم الغربية ينتشر انتشاراً عظيماً بين المتعلمين والموظفين المسئولين وكان ذلك بعد الحرب الصينية اليابانية، وكان نتيجة لعدة مؤثرات أهمها الاحتكاك الثقافي بالأوروبيين والأمريكيين. وفي سنة 1898 ألغي نظام الامتحانات القديم وذلك بمقتضى مرسوم إمبراطوري وحل محله نظام الكليات الغربية– وليس ثمة شك أن هذا العمل كان تغييراً خطيراً أدى فيما بعد إلى خلع الأسرة المالكة لهذا الإمبراطور الجريء. وعلى كل حال فبعد الدلائل العملية التي عرف منها أن الامتحانات ونظمها الموضوعة

لا تكفي لإخراج قادة للجيش الحديث فإن الإمبراطورة "دواجر Dowager" زعيمة حركة الإصلاح ابتدأت بنفسها في سنة 1901 تدخل إصلاحات على النظام القديم وتمكنت –بإصدار مرسوم– من إلغاء النظام الأدبي الرجعي في الامتحانات وحل محله رسائل قصيرة ومقالات عن الأساليب الحديثة والقوانين الغربية والدساتير والاقتصاد السياسي: ومن الواضح جداً أنه لا يمكن أن تكون مثل هذه الإصلاحات تامة لأنه عهد في تنفيذها إلى فئة لا تؤمن بها ولا تتحمس لها –زد على ذلك أن تربيتهم لا تؤهلهم إلى مثل هذا العمل مطلقاً– ولكن نظام الجوائز الذي اتبع، والنظام الشامل للتعليم وللامتحانات الذي ساد، كان من شأنه أن يحدث تغييرا سريعاً وتبع ذلك تحمس الطبقات المثقفة للأهداف الجديدة.

التربية الصينية: موادها. تنظيمها. طرقها:

يشهد جميع الباحثين الموثوق بهم بأنه ليس هناك أي قطر من الأقطار نرى فيه التربية شكلية وتغلب عليها الصبغة الأدبية ولها من النفوذ العظيم ما للتربية في الصين –وبأنه ليس هناك أي مكان آخر كان للتربية فيه نفوذ مباشر ودائم في صبغ خلق الشعب بصبغة خاصة– وبأنه ليس هناك أي مكان آخر توحدت فيه مظاهر نشاط التربية وعملياتها: وعلى هذا فالصين أصبحت بلاد الوحدة المطلقة نتيجة لنظم تربيتها: فهي بلاد العرف والتقاليد المرعية، وهي البلاد التي لا يسمح فيها بأي تغيير في الطرق المعهودة في التفكير والوجدان والعمل، وإن حدث مثل هذا التغيير فهو نادر. ومع ذلك فالتربية محدودة في موادها، شكلية في طرقها، وعلى نمط واحد جامد لا يتغير في تنظيمها: ولنبدأ الآن بدراسة كل نقطة على حدة.

مواد التربية:

إن غرض التربية في مراحل التعليم الأولية في التربية الصينية هو أن يلم الصيني باللغة وبالآداب المقدسة ومعنى هذا أن البنت ليس لها أي تقدير ولا منزلة في تعليمهم الأدبي أو في معاهدهم التربية –ونقصد بالإلمام هنا معرفة حرفية مطلقة للآداب بحذافيرها ومقدرة على إنشاء أسلوب شكلي ونمطي في كتاباتهم– ويتألف الجزء الأعظم من التعليم الأولي ومن التعليم العالي من استذكار هذه الأساليب اللغوية والأدبية بغير أي ضرورة لمعرفة أهميتها الحقيقية: ويمكن معرفة مميزات هذا المجهود الجبار من دراسة خصائص كل من اللغة والأدب.

مميزات اللغة:

أن الرموز الكتابية الصينية تمثل أفكاراً لا أصواتاً، فاللغة الصينية لغة ذهنية Ideographic لا صوتية وتبعاً لهذا كثرت رموزها لتطابق أفكارها. وليست لهذه الرموز أصوات، فمثلها كمثل الأرقام الحسابية فمعناها تميزه العين قبل أن تدركه الأذن: ومن المستحيل أن نقدر العدد الذي تتكون منه رموز هذه اللغة، ويقدره معظم الثقات فيما عدا المترادفات والكلمات غير المستعملة بما يقرب من 25 ألف رمز. وإذا حسبنا عدد هذه الرموز بعد أن تدخل عليها العلامات المشددة، وجدنا أنه يزيد على 26 ألف رمز. وإذا تذكرنا أن هذه الرموز لابد من أن تحفظ عن ظهر قلب كما تحفظ حروفنا الأبجدية، تصورنا مقدار المجهود الشاق الملقى على عاتق التلميذ –وعلى كل فكثير من هذه الرموز قلما يستعمل: وكتبهم التسعة المقدسة– التي يتكون منها معظم مادة التربية– لا تحتوي في الواقع على أكثر من خمسة آلاف رمز. زد على ذلك أن هناك ستة نماذج مختلفة للكتابة اليدوية تشبه الكتابة الرومانية والكتابة المائلة والحروف السوداء في الإنجليزية: وهذه النماذج أو الطرق الستة هي طريقة التنميق، الطريقة الرسمية، الطريقة الأدبية أو النموذجية، الطريقة العادية، الطريقة الجارية، طريقة الزاوية المشابهة للطباعة –

ومن الواجب معرفة عدد معين عن هذه الأشكال– ولكن الأهم من هذا –فيما يختص التلميذ– يجب أن نتذكر أن هذه اللغة المدرسية لغة ميتة من الناحية العملية وبذلك انقطعت صلاتها باللغة التي يستعملها في حياته اليومية. فأفعال هذه اللغة جامدة لا نصرف ولا تختلف صيغها، وأسماؤها لا جنس ولا نوع لها ولا عدد ولا صفة: وبما أن معنى الكلمة يحدده السياق أو موضع الكلمة في الجملة أو النبرات الصوتية، فإن بساطة تركيب قواعدها مما يزيد من صعوبتها. فاستخدام الأسلوب الأدبي الذي تقره المستويات المدرسية لا يمكن أن يصل إليه التلميذ إلا بعد سنوات من التمرين التقليدي القاسي.

أما الأدب فتتجلى فيه الصعوبة نفسها التي تظهر في اللغة. فبالإضافة إلى كونه مكتوباً "بلغة ميتة" لا بلغة التخاطب، فهو لا يحمل أي معنى للطالب لمدة عدة سنوات. يقول "مارتين Martin" هو في هذا يشبه اللغة اللاتينية لدى تلاميذنا الذي نجبرهم على استظهار الأدبيات اللاتينية المعروفة حتى يستطيعوا إعادتها دون أدنى خطأ مع عدم معرفتهم ماذا يقصد من معاني الكلمات، وبالتالي ماذا يقصد من الأدب ذاته.

مراحل الدراسة:

إن مرحلة التعليم الأولي مخصصة لاستذكار أشكال الرموز المختلفة وذلك بحفظ بعض النصوص التي أجمع على اختيارها وحفظ الكتب الدينية التسعة. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة مخصصة بالترجمة أي حل تلك الرموز. وكما أن المرحلة الأولى كانت مخصصة بمجرد استذكار أشكال هذه النصوص والدروس الإنشائية، فالمرحلة الثانية هي مرحلة قراءة فعلية بمعنى ترجمة تلك النصوص. أما المرحلة الثالثة فهي مخصصة لكتابة المقالات الإنشائية حتى يكتسب التلاميذ في هذا الفن مهارة كافية تمكنهم من النجاح في الامتحانات. ويتطلب هذا التدريب على تحرير المقالات دراسة عنيفة لصور الآداب وموادها: ومن المرحلتين الأخيرتين يتألف التعليم العالي.

مواد التعليم الأولي:

إذا ما لا حظنا أن المدارس الأولية اختيارية، وأن هناك تباينا عظيماً في النواحي البيئية، واختلافاً ملموساً في النواحي الجنسية، فإننا نجد أن مواد مناهج هذه المدارس موحدة توحيداً ظاهراً.والكتاب المقرر الذي يستعمله المبتدئون في كل مكان هو كتاب "الشعر ذي البحور الثلاثة Trimetrical Classic" واشتق هذا الاسم من طريقة ترتيب رموزه:

وقد يتصور الإنسان من محتويات هذا الكتاب المشهور، أن هذا الشعب العظيم هو أكثر الشعوب البشرية ذكاء. ولكن حينما نتذكر أن الغرض الوحيد من دراسته هو التمكن التام من الرموز التي يتألف منها الكتاب –وقد بلغت أكثر من **500** من الرموز المختلفة– عندما يتذكر الإنسان هذا كله، يجد أن كل تفوق مزعوم يتلاشى إذا ما استثنينا التفوق في الناحية الآلية وتمرين الذاكرة تمريناً آلياً: والحق أن العبارة التي نجدها في مستهل هذا الكتاب تقرر حكمة فلسفية ودينية ظلت مثاراً لجدل ونقاش دائم بين طبقات المتعلمين في معظم الشعوب. وهذه السطور كما ترجمها وليمز Williams هي:

"يولد الناس خيرين بفطرتهم

وهم وإن تشابهوا في هذه البداية إلا أنهم في الواقع يختلفون.

ونحن إذا تركناهم دون تربية اضمحلت صفاتهم الأصلية.

وتعظم قيمة منهاج التربية إذا زادت عنايتنا له.

في القدم اختارت أم مينشيوس لها مقاماً منعزلاً.

ولما لم يتعلم ولدها كانت تنقض النسيج الذي لم يتم إلا نصفه.

وأنها لخطيئة من الأب أن يعول ولا يربي.

ويوصف المدرس الذي يربي دون حزم بالمتهاون

وأنه لظلم فاضح ألا يتعلم الأطفال.

لأنهم إن لم يتعلموا في وقت طفولتهم فماذا هم فاعلون إذا ما تقدمت بهم السن؟

فكما أن الدرة الثمينة التي إن لم تكتشف لم تظهر فائدتها.

فكذلك الرجال غير المتعلمين سوف لا يعرفون ما هو السلوك الحقيقي".

وثاني كتبهم الأساسية هو "قرن من الألقاب" ويحتوي على ما يقرب من أربعمائة اسم لعائلة أو لعشيرة مختلفة. ومع أن تعلم هذا الكتاب يشبه تماماً تعليم قوائم الأنساب في التوراة، إلا أن له فائدة عملية: ويتلو هذا الكتاب أهم هذه النصوص وهي: "الأدب الألفي القديم" ويتألف هذا الأدب من ألف رمز لا يتشابه منها اثنان في المبنى أو في المعنى، ولكنها منظمة بشكل خاص بحيث تحقق كلا من القافية والوزن: ومن الطبيعي أن نجد في معانيها شيئاً من عدم الانسجام: ويلي هذه النصوص الثلاثة أناشيد الأطفال، سنن الواجبات النبوية، معلم الأحداث. وكل هذه النصوص تؤكد بشكل قصصي المبادئ الأساسية للأخلاق الصينية: ولها أثر عميق في سلوك الأطفال إلى حد ما إذا علمنا أن معظمهم يتعدون هذه المرحلة من مراحل التعليم. وفي كثير من الأحيان نجد أن مبادئهم التي يبثونها في نفوس الأطفال نبيلة جديرة بالتعليم وأن البعض الآخر شكلي لا قيمة له. وأنا على كل حال نجد أنه لا يحصل على الدستور الأخلاقي من هذه التعاليم إلا أفراد قليلون من الصينيين إذ أن مدارسهم شكلية –أي موسومة بطابع شكلي– وفي ذلك يقول دكتور مارتن Martin وهو حجة فيما يقول لارتباطه بالتعليم الصيني نصف قرن كان خلالها متصلاً بالجامعة الإمبراطورية:–

"ليس هناك أشد قسوة من تلك الجهود المضنية التي تبذل في المرحلة الأولى- فالطفل يذهب إلى المدرسة ومثله كمثل الدرة الثمينة تحتاج صقلاً. ولكن عملية الصقل عملية بطيئة تحتاج لإجهاد عظيم. فكتبه مكتوبة بلغة ميتة وذلك لأن لغة التخاطب أو اللغة الدارجة تبتعد بعداً كبيراً عن أسلوب الإنشاء الأدبي في كل ركن من أركان الإمبراطورية. حتى إن الكتب حينما تقرأ بصوت مرتفع لا تحمل معنى حتى لأذن المتعلم كما أن أصوات الرموز لا تحمل أي معنى لذهن المبتدئ: -ولم يبذل أي مجهود لبث الحياة فيها وإعطائها معنى- وما هذه المرحلة الأولى إلا مرحلة تقوية للذاكرة بشكل أعمى بغير أي محاولة لتقويتها باستخدام ملكات أخرى".

وينطبق هذا التعليق نفسه على ما يحدث في المرحلة الثانية من حياة الطفل المدرسية- وهي مرحلة استظهار "الكتب الأربعة" و"الأدبيات الخمسة". ويتطلب هذا المجهود أربع سنوات أو خمساً إضافية وبذلك تنتهي مهمة المدارس القروية، والمدنية العادية. وفي هذا التعليم المدرسي يقول مارتن Martin "وفي طيلة هذه المدة لا يكون العقل قد اكتسب أي فكرة واحدة فالهدف الذي يرمي إليه هذا النظام الشكلي لا يخرج عن النطق بالكلمات بطرف اللسان وكتابة الحروف بطرف القلم".

ويمكن أن نقول أن الكتب المقدسة التسعة تعادل في حجمها العهدين القديم والجديد. ومن ثم فبانتهاء مرحلة المدرسة القروية أو المدرسة الأولية في سن الخامسة عشرة أو أكثر يكون الفتى قد اكتسب براعة عظيمة في الاستظهار ولكنه لم يستفد أي شيء آخر.

أما فن الكتابة فيكون الفتى قد أتقنه أيضاً وإن هذا الفن له من الصفات المطلقة ما لا يجعله متصلاً بالحياة اليومية إلا صلة واهية كما هو الحال في التعليم الأدبي. ويشتد عجبنا إذا عرفنا أنه قبل أن يصل التلميذ إلى مرحلة تحرير المقالات، لا تمت هذه الكتابة إلا بصلة ضعيفة للمجهود الذي يبذله في القراءة. ويصور لنا سميث Smith صورة حقيقية موجزة لتلك الناحية من نواحي العمل المدرسي حيث يقول "أن مهمة تعلم كتابة الرموز الصينية فهي مهمة شاقة إذا قسناها بالمجهود الذي يبذل لتعلم كتابة أي لغة أوربية. فالدلالة الحقيقية للرموز لا تقل أهمية عن التعرف على الرموز والنجاح في بعض الامتحانات يعتمد اعتماداً كبيراً على حسن الخط أكثر من جمال الأسلوب. ومما يثير الدهشة حقاً أن الرموز التي يختارها المدرس لتمرين التلاميذ ليست لها أي علاقة مطلقاً بأي شيء يدرسه. وقد تؤخذ هذه الرموز أولا من كتب شعرية صغيرة وضعت لهذا الغرض وتشمل رموزاً سهلة وعامة.

أما الخطوة الثانية فهي خطوة الانتقال إلى الكتب التي تحتوي على مقتبسات من شعراء أسرة تانج. ولكي يقدرها التلميذ لابد من أن يلم بنغماتها وقوافيها التي لا يزال التلميذ لا يعرف عنها شيئاً، وهناك احتمال كبير جداً أن الرموز التي يتعلم الطفل كتابتها في هذه المرحلة لا يكون قد رآها من قبل أبداً كما أنها لا تعاونه في دروسه الأخرى. ولا يلتفت إلا إلى أمر واحد هو هل الحروف سليمة في تركيبها أم سقيمة. أما المراجعة فلا قيمة لها مطلقاً. وأما سبب اختيار شعر أسرة تانج Tang لكتابة الدروس بدلاً من الرموز والجمل التي هي جزء من الدرس، فهو ما جبلوا عليه من استخدام الشعر وعدم استخدام سواه. ومن يفعل غير هذا يعرض نفسه للسخرية.

وإن خصائص الحياة الصينية بما تطلبه من كثرة المعاملات اليومية الضرورية ومن استخدام النقود وهي ذات أهمية لا تقدر ومن ضياع الوقت الطويل في عد هذه النقود ومن طبيعة حياتهم اليومية وهي عملية ومادية إلى حد كبير جداً– كل هذا يوحي إلينا بأن مادة الحساب لابد أن يكون لها الأسبقية بين مواد المنهاج. ولكن الواقع خلاف ذلك: "فالجمع والطرح والضرب واستخدام الكسور العشرية من الضروريات اليومية لكل صيني ولكنها مع ذلك مواد لا تعلم" بل أن مثل هذه الخبرة يكتسبها الإنسان في حياته اليومية أو من أولئك الذين يشتغلون في الأعمال التجارية ومن جماعة الحاسبين وجماعة مساحي الأرض وغيرهم. فوسيلة التعليم الوحيدة هي الأخذ عن هؤلاء الأخصائيين ويصل المتعلم إلى درجة الكمال فيها بعد خبرة طويلة هي من خصائص مثل هذا الجنس الذي يمتاز بالصبر على احتمالها:

التعليم العالي:

أما التعليم العالي فيشغل فترة غير محدودة تختتم بالنجاح في الامتحانات الحكومية والحصول على درجات علمية –وما دام التعليم العالي عندهم أساسه إعداد مقالات لهذه الامتحانات فمواد الدراسة في هذه المرحلة العالية يمكن فهمها جيداً في ضوء وصف نظام الامتحانات. ويكفي أن نشير هنا إلى أن الكتب المقدسة قد حفظت عن ظهر قلب ومن الضروري الإلمام ببعض المعلومات عن محتوياتها ولا يتم هذا إلا بالقراءة أو بترجمة هذه الكتب أو بدراسة الشروح العديدة عنها خاصة– وقد تمضي السنون في سبيل تنمية المقدرة على كتابة الرسائل ذات الأسلوب الخاص والأفكار المعينة التقليدية التي تتضمنها هذه الكتب المقدسة: وهذا الإعداد يماثل إلى حد كبير التمرين المستمر في اللغة اللاتينية شعراً ونثراً الذي كان يعم المدارس العامة الإنجليزية أو تشبه إلى حد ما ما كان في الكلية الأمريكية القديمة مع اختلاف ظاهر هو أن الآداب التي يدرسها الصينيون هي الآداب المقدسة.

النظام المدرسي:

إن لتنظيم معاهد التربية الصينية نظام مزدوج فهناك:

أولاً- نظام المدارس وله طابعه الخاص ويقوم على نشر سيادة اللغة الصينية والأدب المقدس وكذلك على بث القدرة على كتابة المقالات.

ثانياً- نظام الامتحانات وتشرف عليه الحكومة لأنه يعتبر بمثابة الضابط المسيطر على نظم التربية لديهم.

والمدارس الأولية -التي تخضع خضوعاً تاماً للمناهج السابق شرحها- موجودة في كل قرية ويصرف عليها من الأموال الخاصة: يؤمها التلاميذ بمحض اختيارهم ويقوم بالتعليم فيها إما فئة من الطلبة لم يحصلوا على درجاتهم العلمية أو أولئك الذين لم يسعدهم الحظ بالحصول على درجات كسابقيهم مما حرمهم نصيبهم في شغل الوظائف. أما مباني المدارس فهي لا تستحق الذكر فقد يكون التعليم في أي حجرة خالية في أحد المنازل أو في أحد المعابد أو في أحد الأبنية العامة وكثيراً ما نجدها في أحد المعابد الكونفوشية وقد تكون في "كشك" أو زاوية

أو ركن مظل: –أما اليوم المدرسي فهو طويل جداً ومستمر طول العام– ويحتم العمل المدرسي ابتعاد التلميذ وكذلك المدرس عن زملائه وأقاربه لينقطع للدراسة حتى أصبح من العار أن يتجه أحدهم إلى أي عمل آخر بل أي نوع من أنواع التسلية فصار العمل المدرسي مرهقاً للغاية يشغل معظم أوقات التلاميذ ولو كانوا من طبقة الأذكياء: ومع أن المصروفات المدرسية في غاية الاعتدال، فإن عدد تلاميذ هذه المدارس ليس بالكثير جداً وذلك لأنها لا تعد التلاميذ إلا للنجاح في الامتحانات ومن ثم تمهد لهم الطريق للحياة العلمية وللوظائف العامة: ولا يستطيع الاستمرار في الحياة المدرسية بعد اجتياز المرحلة الابتدائية إلا جزء من عشرين من الأطفال، وهذا يؤدي إلى أن نسبة ضئيلة جداً تصل إلى الدرجات الرفيعة التي ترفع الفرد إلى الوظائف العالية؛ ولذلك يعتبر بعض العلماء أن هذا النظام فاسد ومضيع للوقت–: ومع أن هذا النظام يحقق الأهداف الاجتماعية العامة فإنه يؤثر تأثيراً سيئاً في التسعة والتسعين في المائة من التلاميذ الذين يرسبون، وقد يحرمهم القدرة على الاشتراك في الحياة العامة أو يحط من كرامتهم في هذا المضمار؛ ولذلك يضطر أغلبهم إلى تناول مهنة التدريس، ولذا نرى أن المهنة التي تحظى بالتقدير وبالاحترام في كل مكان تكافأ أسوأ مكافأة أو تقدر أسوأ تقدير لدى شعب يكون فيه الكفاح في سبيل الحياة مراً قاسياً.

وإلى جانب هذه المدارس الأولية يوجد في المدن الكبرى عدد من المدارس العالية تقوم بإعداد التلاميذ للامتحانات العامة بالتمرين على كتابة المقالات وبدراسة التعليقات: وهناك معاهد أقرب شبهاً من الأكاديميات والكليات ينفق عليها بما يكتتب لها من الهيئات الخاصة التي يجود بها الأثرياء أو طبقة الموظفين. وما هذه المعاهد في العادة إلا معاهد خصوصية. وبالإضافة إلى هذه المعاهد التي يقيمها الشعب توجد قلة من المعاهد تعينها الحكومة أو يمولها بعض كبار الموظفين. وما دام مصدر المال واحد لم يحدث اختلاف في نظم التربية.

نظام الامتحانات:

لقد سبق أن ذكرنا أن نظام الامتحانات كان الظاهرة الأساسية في التربية الصينية وذلك لأن هذه الامتحانات لا تمثل القوة المسيطرة على هذه التربية فحسب بل أنها أيضاً تدعم الوسائل التي تقوم على صيانة الكيان الحكومي والاجتماعي: وهذه الامتحانات مضافاً إليها تعاليم الديانة الكونفوشية التي يعتنقها الصينيون هي أهم النظم والقوى التي تؤثر في المجتمع الصيني: وفي الحق يمكن اعتبار الامتحانات الوسيلة التي بها تمكنت التقاليد والتعاليم الكونفوشية من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم على الحكومة وتغلغلت في نفوس هذا العدد العظيم من السكان الذين يقطنون تلك البقاع المترامية الأطراف.

على أن المجهود المدرسي –في جميع مظاهره– لا يتجه إلى تحقيق حاجات المجتمع أو إلى استيفاء ما تتطلبه الوظائف الحكومية أو المهام الرسمية ولكنه يرمي إلى هدف واحد هو النجاح في الامتحانات. ولتوضيح ذلك نذكر أن مكافآت الطلبة الناجحين تتيح لهذا النظام الفرصة للتأثير العظيم في التربية كما أن عظم الصلة بينه وبين الوظائف الحكومية تشرح لنا كيف أن هذا النظام قد سيطر على حياة المجتمع.

ويختار من بين الطلبة الناجحين في امتحان الدرجة النهائية درجة "العلماء المسجلين" أو الذين "يليقون للوظيفة" ويعينون في الوظائف الرئيسية العامة سواء أكانت هذه الوظائف تربوية أو مدنية ابتداء من مجلس الوزراء الإمبراطوري إلى الوظائف الصغرى المحلية التي لا يتمتع أصحابها بامتيازات عديدة والتي لم يصل إليها سوى أولئك الذين لم ينجحوا إلا في الامتحان الأولي: أما من يحصل على درجة "الملكة الزاهرة" Flowering Talent أو درجة "الرجل المنقول" Promoted Man فيتمتع بشرف المديح وحمل الشارات التي تميزه في مجتمع يعشق جمال الشكل والمظهر الخارجي. وأن هذا الناجح يجلس على كرسي الشرق ويكون موضع الإجلال والتقدير والتكريم في جميع الأعياد وفي جميع الحفلات الاجتماعية كالزواج والمآتم لدرجة أن جزءاً عظيماً من ماله يؤول إليه من مثل هذه المصادر. و

وأن احترام أقارب هذا الشخص وإعانتهم تعتبر من الأمور الواجبة وفقاً للتقاليد السائدة في مثل هذا المجتمع: وهكذا يكافأ مثل هذا الشخص فتتوفر له معيشة سهلة يجللها الوقار دون أن يزج بنفسه في ميدان العمل اليدوي أو الاقتصادي في بلد لا يمكن الإنسان أن يحصل فيه على مكافأة مادية أو يكتسب ضروريات حياته إلا بالإجهاد الشاق. على أن باب الترقي مفتوح أمامه عن طريق العدالة أو التزوير للحصول على منزلة رسمية كريمة ولديه على الأقل فرصة للحصول بنفسه على امتيازات أرقى إن لم يمكن الحصول عليها بالطريق القانوني.

وبصرف النظر عن الامتحانات التمهيدية التي تعد للمدارس الأولية، فإن الامتحانات الراقية ذات المراتب الثلاث يسيطر عليها تماماً موظفو الحكومة الذين يتكونون من نخبة من العلماء الصينيين الذين سبق أن خضعوا لمثل هذه الامتحانات.

وتعقد الامتحانات الأولى عادة مرة كل ثلاث سنوات في عاصمة المقاطعة ويشرف عليها العميد الأدبي ذو النفوذ التشريعي على المقاطعة بأكملها ويشتمل امتحان اليوم الأول على مقالات ثلاث اثنان منها على نظريات مقتبسة من "الكتب الأربع" أما الثالثة فهي نموذج شعري مأخوذ من "كتاب الأغاني". وتعقد هذه الامتحانات في صالات خاصة بها أو في حجرات كالتي تتكون منها جامعات هذه المملكة. وتستمر هذه الامتحانات مدة تتراوح بين ثماني عشرة ساعة وأربع وعشرين ساعة، فهي بذلك تتطلب مجهوداً عقلياً شاقاً. ولا يسمح بالنجاح إلا لجزء من عشرين من الطلبة من المتقدمين للامتحان والذين قد تصل عدتهم في بعض المقاطعات إلى سبعمائة وفي البعض الآخر يصل عددهم إلى ألفين طالباً. ويكرر مثل هذا الاختبار أربع مرات أو خمساً حتى تسنح الفرصة بانتقاء العدد المطلوب.

وبعد بضعة أشهر يتقدم هؤلاء الناجحون الذين يسمون "بذوي الملكة الزاهرة" إلى امتحان الدرجة التالية الذي يعقد في عاصمة المديرية كل ثلاث سنوات: ويبلغ عدد المتنافسين في هذه المرة عشرة آلاف ولا ينال شرف هذا النجاح في هذا الامتحان إلا واحد في المائة من الطلبة. وهذا الامتحان أشد قسوة من الامتحان السابق ولو أنه شبيه بالأول من حيث مدة الانعقاد وهي ثلاثة أيام ومن حيث تكرار الامتحان ثلاث مرات أو أربعاً. وتشغل الموضوعات النظمية والنثرية مكاناً كبيراً في هذا الامتحان، والغرض منه قياس مدى قدرة الطالب على القراءة وعمق معلوماته وكفايته في كتابة الموضوعات الإنشائية: على أن مكافأة الطالب الناجح الذي يعرف باسم "الطالب المتقدم" هي في الغالب مكافأة معنوية، فهو يزين قبعته بزرار مذهب من نوع راق كما أنه يقيم علمين على عمودين شامخي الطول أمام باب دار العائلة ويضع لوحة فوق بابه ليظهر للمارة أن هذا هو مسكن رجل مثقف نال جائزة –ولكن الأهم من ذلك أن يسمح له الآن أن يستعد للمناقشة في الامتحان الذي سيعقد في عاصمة الإمبراطورية أو أي امتحان خاص يقوم بوضعه العميد المحلي. فإذا ما اجتاز مثل هذا الامتحان يندمج في زمرة هؤلاء القلة الذين يختار منهم أصحاب الوظائف الرفيعة ويمنح شهادة "العلماء المسجلين Entered Scholar"

ونسبة الناجحين في هذا الامتحان الذي يستمر ثلاثة عشرة يوما تكون عادة أكبر من نسبة هؤلاء الذين نجحوا في الامتحانات السابقة. والناجح في هذا الامتحان يأمل أن يكون تلميذا ضابطا في حكومة الصين وبذلك يعيش ويسافر على نفقة الدولة. ويلاحظ أن هذه الامتحانات لا تشترط سناً محدوداً بل أنها امتحانات لاختبار المعلومات المطلوبة واختبار مقدرة الشاب على التقليد. وكان يسمح للشخص أن يتقدم للامتحان في أي سن مدى حياته؛ لذلك كثيراً ما نجد الجد والابن والولد يؤدون الامتحان نفسه: ويبذل الممتحن مجهوداً جباراً لاجتياز مثل هذا الامتحان. ويمكن أن نقول أن تأثير هذا الجهد الشديد قد أدى إلى زيادة نسبة الوفيات بين المتعلمين: وحتى هذه اللحظة نجد أن هذا النظام المدهش في الاختبار الذي يقوم على اختيار الأصلح وأبعاد غير الأصلح بهذه الامتحانات لم يؤد رسالته على الوجه الأكمل إذ أن هناك امتحاناً أعلى لا يتنافس فيه إلا الأطباء "العلماء المسجلون" ولا ينجح فيه إلا العدد القليل الذي قد لا يتجاوز العشرين: والناجحون في هذا الامتحان لا يمنحون إجازة علمية ولكنهم ينالون وظيفة رفيعة تهيئ للشخص مكانة تفوق جميع الوظائف الحكومية وتعده لأن يكون عضواً في المجلس الإمبراطوري. وهذا شرف عظيم هو أعظم ما يمكن أن ينال. وهؤلاء القادة الذين ينتخبون بوساطة هذا الامتحان يكونون طبقة للعلماء التي تعرف في الصين باسم "هان لن يوان Han Lin Yuan" أو طبقة "غابة الأقلام" أو "الأكاديمية الإمبراطورية" وهذه كمعهد تربوي تقوم بوظائف استشارية وأعمال رسمية ويمنح أعضاؤها مناصب رئيسية في أي مكان آخر.

ويستطيع الإمبراطور في بعض الأحيان النادرة أن يختار –من بين طلبة العلم الذين وصلوا إلى أرفع الدرجات– نجماً لامعاً هو زهرة الأدب والنضج من بين السكان البالغ تعدادهم أربعمائة مليون نفس ويسبغ عليه امتيازات التقاليد الرسمية وعند هذا الحد تقف التربية الشكلية لدى الصينيين.

ولقد أمدنا "لويس" بالأخصائية التالية للامتحانات التي عقدت في إحدى السنوات الحديثة. لقد كان هناك ما يقرب من **1705** مركزاً للامتحانات التمهيدية، **252** مركزاً لامتحانات الدرجة الأولى، **18** مركزاً لامتحانات الدرجة الثانية. ويشمل الواحد منها على ما يقرب من ثلاثين ألف صالة. ومركز واحد لامتحانات الدرجة الثالثة. ولم ينجح في درجة البكالوريوس إلا **28.923** من بين المتقدمين البالغ عددهم **760** ألف ممتحن. أما درجة الأستاذية فلم ينجح فيها إلا **1536** من بين متقدمين عددهم **190.300**– هذا بصرف النظر عن المليون الذين كانوا يتهيئون للامتحانات الأولية فقد تقدم لهذه الامتحانات في سنة **1903** ما يقرب من **960** ألف لم ينجح منهم سوى **1839** طالب.

ومع أن هذه الامتحانات في موضوعاتها وفي محتواها تتضمن عواطف خلقية راقية إلا أنها من شكل واحد. ويمدنا "وليم" ببعض الأمثلة من نصوص هذه الامتحانات.

(1) أنت ذو قدرة ومع ذلك تسأل من لا قدرة له- ذو علم غزير ومع ذلك تسأل من لا يعلم كثيراً- تملك العقار ومع ذلك تتظاهر بالعجز- ممتلئ وتتظاهر بالخلو".

(2) لقد أمسك بالأشياء من طرفيها وهو في معالجته للناس احتفظ بالوسط الذهبي".

(3) أن الإنسان في شبابه يتعلم ثماني مبادئ وعندما يكتمل نموه يحاول تطبيقها عملياً".

(4) من يكون مخلصاً فسيكون ذكياً- والذكي سيكون موضعاً للأمانة".

(5) وكان ما يأتي موضوعاً لنظم قصيدة "صوت المجداف، خضرة التل، جمال الماء".

على أننا سوف نلمس الحقيقة بأكملها وسوف تتضح لنا مزايا عملية التعلم وطريقة عرض النظريات إذا ما درسنا الطرق المتبعة في التربية الصينية.

طرق التربية الصينية:

أن الميزة المميزة لطرق التربية الصينية هي اعتمادها بطريق مباشر على التقليد. وهي في مراحلها الأولى ما هي إلا تمرين للذاكرة "فالغرض الذي يهدف إليه المدرس هي أن يرغم تلاميذه أولاً وقبل كل شيء على التذكر أولاً والتذكر ثانياً والتذكر ثالثاً– ولذلك أصبحت المدرسة الصينية مدرسة "عالية الصوت" فيناول كل طفل النصوص المناسبة ويكرر قراءتها بصوت مرتفع حتى يحفظها عن ظهر قلب. وعندما يتم النصوص "يقلب كتابه" ويحاول استرجاعها. فيسلم كتابه للمدرس ويعطيه ظهره ويبدأ في استرجاع ما حفظه بصوت عال وسرعة فائقة دون أن يكون على علم ما بمعنى ما يسترجع. وفي ذلك يقول "سميث Smith": "أن انتباه التلميذ محصور في أمرين أولهما تكرار الرموز بالترتيب نفسه الذي توجد به في الكتاب، وثانيهما تلاوة هذه الرموز بأقصى سرعة ممكنة".

ونظراً لكثرة الرموز الصينية وشكلها الخاص والفروق البسيطة التي بينها، فإن طريقة الكتابة وجمع الرموز تحتاج لتقليد عظيم جدا: ومن ذلك نجد أن استعمال الورق الشفاف ضروري في معرفة هذه الرموز– وبمضي الزمن تصغر الرموز وذلك عندما يستخدمون الفرجون بدلاً من القلم ويتقنون الكتابة بها، وأخيراً تتمكن الذاكرة من استرجاع أشكال الرموز.

ويبدو أنه قد أصبح لكتابة المقالات –وهي أعظم منتجات هذه التربية– ميزة خاصة فأصبحت مقياساً لقياس الكفاءة أو القوة أكثر من أن تكون مقياساً لقياس المعلومات: ولكن هذه ميزة شكلية فقط وذلك لأن القدرة المكتسبة لا تخرج عن أن تكون قدرة على التقليد. فالكاتب الناجح في الأدب في حكم هذه التربية هو ذلك الذي يمكنه تقليد نظم الشعر ومراعاة قافيته، ويجيد السجع في النثر. فكأن الهدف الأسمى الذي ترمي إليه المدرسة هو تكوين القدرة على كتابة المقالات المتشابهة في الشكل وفي التركيب والمتقاربة في الروح والعاطفة والتي تشبه "الأمثال، المزامير". وعندما تنجح المدرسة في تنمية القدرة عند الأطفال العاديين على تقليد الشكل يمكننا أن نتصور مقدار استحضار الأفكار الابتكارية التي تصحب هذا التقليد الشكلي: ويمكن أن تتخذ لذلك مثيلاً من النجاح الذي كان يحرزه تلميذ المدرسة منذ عدة قرون مضت عندما يتمكن من استظهار أشعار هومر وفرجيل: وبذلك يمكن أن نقول أن الغرض من هذا الإعداد ليس تشجيع العبقرية وبناءها ولكن قتلها، لا تكوين قوة الإبداع ولكن قوة المحاكاة، ولا تكوين القدرة الأدبية بل تكوين الشاعر الجيد والناثر المجيد. ولقد وصف Martin هذا النظام فقال:

"إن الخطوة الأولى في الإنشاء هي ربط الرموز المزدوجة، والخطوة الثانية تضاعف هذه المركبات وتكوين المتوازيات. وهذه فكرة سائدة في الأدب الصيني ومضمونها أن عقل الطفل لابد أن يشبع بالأدب منذ حداثته. ويتخذ هذا الطريق الآتي: يكتب المدرس عبارة مثل "الريح تهب" فيتبعها الطفل بمثيلة لها ولتكن "يسقط المطر" ثم يكتب المدرس "الأنهار طويلة" فيضيف التلميذ أن "الجبال عالية" وهكذا. فمن الفاعل، والفعل التي ينعتونها في لغتهم بالحروف الميتة، والحية يتقدم المدرس مع تلاميذه من الأشكال البسيطة إلى الأشكال المعقدة حيث يتمكن من استخدام الصفات للأسماء والأفعال ويعطي تلاميذه نموذجاً كالآتي "أن فضل الإمبراطور واسع كالسعة التي بين السماء والأرض" فيضيف التلميذ "أن عطف الإمبراطور عميق عمق البحار والبحيرات" فهذه المترادفات تحتوي غالباً على حرفين من حروف الجر، وفي كل منها صفة وموصوف، وهذا الانسجام والتنظيم يتمشى تماماً مع قواعد الفن حتى أنك لتجد التناسق ليس فقط من حيث الأسماء والأفعال والصفات بل أن نغمة الرموز يقترب بعضها من بعض حتى تشبه النغمة الموسيقية: ومن ابتداء تعليم الطفل الخطوات الأولى في الكتابة إلى أن يصل مرحلة الإتقان، نجد أنه لا يعدو مرحلة تكوين المتقابلات. وعندما يصبح عضواً في المعهد الإمبراطوري أو وزيراً من وزراء الدولة، فإن هذا النظم المنسجم الجاري على النسق القديم، يكون أحب مظهر من مظاهر التسلية في الحفلات ومجالس الأنس الاجتماعية".

نتائج نظم التربية الصينية:

أن أهداف التربية الصينية التي سبق أن تناولناها بالبحث ما هي في الواقع إلا جزء من نتائجها:– وذلك لأن نظام التربية الصينية قد حقق نتائجه المرجوة أكثر من أي نظام آخر. ومما لا شك فيه أن الأمة الصينية ظلت عدة قرون تسعى للاحتفاظ بذاتيتها ولتحقيق أهدافها بالتربية. ومما يدهش حقاً أن نظام التربية كان ولا يزال مناسبا لتحقيق تلك الأهداف المرسومة: أن مثل هذا النظام التربوي الذي يحقق أهدافه الفردية والاجتماعية هو في الواقع نظام حديث النشأة نسبياً في الدول الغربية، ولكننا مع ذلك نجد أن هذا النظام ممكن في الصين لأن أهدافه سلبية، فهو لا يرمي هناك إلى نمو الذاتية، ولكن يعمل على كبتها، ولا يعمل على التقدم الاجتماعي بل يرمي إلى الاستقرار الاجتماعي. ولقد كانت سلبية هذا الهدف أو استقراره السر في نجاح ذلك النظام نجاحاً نسبياً؛ ذلك لأن إصابة الهدف الثابت أسهل من إصابة الهدف المتحرك: أما التربية الحديثة فإنها في نتاجها الاجتماعي وفي تأثيرها في أخلاق الفرد تعمل دائماً على إصابة هدف دائم التحرك دائم التغير، وهي لا تعمل على أن تهيئ الفرد لبيئة فرضت عليه، ولكنها تعمل على أن تشجع فيه القدرة على تشكيل بيئته.

وأهم نتيجة يجب أن نسلم بها هي أن التربية الصينية قد حققت هدفها الأسمى وهو استقرار المجتمع وبقاء الإمبراطورية والاحتفاظ بالماضي. يقول لويس Lewis في هذا الصدد "أن الرأي القاطع هو أن كونفشيوس لم يناد بالتعاليم الخلقية من أجل مصلحة الفرد بل لصيانة السلم والاستقرار في الإمبراطورية". وهناك عاملان قويان اجتماعيان أحدهما يعمل على رقي المجتمع بإنماء الذاتية، وثانيهما يعمل على الثبات والاستقرار بإخضاع الفرد للتقاليد، وهذا العامل الأخير هو السائد بين الصينيين. وأكبر أدلة على ذلك هو استمرار بقاء الإمبراطورية وكذلك استقرار النظام التربوي وكماله كما لاحظنا.

والنتيجة الثانية تتصل اتصالاً وثيقاً بهذه النتيجة العامة فإن التربية الملائمة لهذا العمل الضخم تميز عقول أبنائها بصفات نفسية خاصة كما أنها تترك فيها نقائص واضحة. فبينما تعمل التربية على تدريب العقل تدريبا تاما في حيز ضيق فإن أثره في الفرد محدود رغم كونه ملحوظاً، وذلك لأن تدريب العقل ليس متناسبا متزناً، فبينما نلاحظ أن قدرة العقل على الوعي والحفظ تقوى بشدة، وأن مقدرة التلميذ على الإلمام بالتفاصيل تزداد، وكذلك الحال في القدرة على تمييز الأشكال الدقيقة وعلى التقليد، فإننا نلاحظ نقصاً عظيماً في القدرة الابتكارية، وفي الاستعداد الاختراعي، وفي المرونة أو سرعة التهيؤ للظروف،

وفي القوى الإنشائية: ولا شك أنه من نتائج تلك التربية الصينية تكوين صفة الصبر التي امتاز بها هذا الجنس، والإتقان في ميادين الدراسة وفي تفاصيل الحياة العامة، وفي القدرة على الانتباه الإرادي. فعلى حين أننا نلمس إهمالاً عظيماً لفروع هامة من أنواع المعرفة، نجد تقديرا عظيماً لنوع واحد. يقول "وليامز" في كلامه بصدد الأدبيات "عند المقارنة تقل قيمة كل قسم من الآداب إذا استثنينا التاريخ والفقه وذلك لأن من نال الرتبة الأدبية تنقصه المعرفة في كثير من فروع العلم العامة كما أنه يجهل مئات الأشياء العامة والحوادث المهمة في التاريخ القومي- تلك الأشياء التي يخجل منها الطفل في العالم الغربي إن لم يتوافر له معرفتها".

وبينما نجد أشياء تافهة في نظام التربية الصينية، نجد أيضاً أموراً جديرة بالذكر يؤكدها المتصلون بهذه التربية، أهمها: تلك النزعة الأدبية التي تشبه مثيلتها التي انتشرت كثيراً في أوربا منذ عدة قرون مضت كما سنبينه في الفصل التاسع: والواقع أن هناك تشابهاً ظاهراً بين النزعتين، فكلاهما يميزه الاتجاه الأدبي، وكلاهما يهتم بشكل اللغة والأدب، ويتفقان في أن من فهم روح الأدب من التلاميذ أفراد قلائل: والأدب الذي اهتم به كل منهما إنما هو أدب لغة ميتة، والإعداد المدرسي إنما هو تدريب على النظم الشكلي والإنشاء النثري.

وكل منهما يهتم بالشكل فقط ما دام الشبان غير قادرين على الدخول في ميدان المنافسة الفكرية، وما داموا يقللون من قيمة بقية ميادين المعرفة: وكلاهما يرمي إلى الترويض الذهني الشكلي الذي ينتج عن الإحاطة بناحية اللغة الصورية. أما بالنسبة لمادة اللغة ومعانيها فكلاهما لا يمت بصلة إلى حاجات المجتمع الأساسية، ومع ذلك فالأدب الصيني متصل اتصالاً وثيقاً بالمجتمع أكثر من اتصال الأدب اليوناني أو الأدب الروماني بالمجتمع الأوربي في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. فوق هذا يجب أن نلاحظ وجه شبه آخر وهو: أن هذا التدريب الشكلي المبني على الأدب القديم كان ولا يزال نوع الأدب الذي يهتم به المجتمع الارستقراطي حيث تجد عوامل الجمود الاجتماعي تعضيداً واستقراراً أكثر مما تجد العوامل التي تدفع المجتمع إلى التقدم.

ومع أن مادة التربية الأدبية الصينية لا تتصل اتصالاً مباشراً بما تتطلبه الحياة اليومية العملية كما بينا من قبل لأنها لا تشمل الحساب ولا الجغرافيا ولا الفنون العملية ولا دراسة مصادر الثروة الأهلية، فإنها في الوقت نفسه متصلة أشد اتصال مباشر بالحياة العامة، وما ذلك لأن دراستهم الأدبية تتصل اتصالاً وثيقاً بنوع السلوك ونظام الحكم، فأعظم فن لديهم هو فن السلوك. فطالب العلم في نظرهم هو ذلك الشخص الذي يلم بأحسن الأشكال الخلقية المقبولة، وبذلك يصلح لأن يكون حاكماً في مجتمع ورائداً لسلوك الآخرين.

ومن وجهة نظر الفرد نرى أن نفس النتيجة العامة للتربية، لابد أن تؤدي إلى كبت الذاتية. ولقد أصبح هذا هدفاً واضحاً يعمل على تحقيق تفاصيله بالدقة. يقول لويس في ذلك "أن الفرد في امتحاناته يجب أن تخلو اقتباساته التي يؤيد بها مقالاته من عيوب التنسيق الخطي. ومن الخطأ في تذكر النص وإذا حاد عن آراء عظماء الشراح كتب له الفشل". ونجد في قرض الشعر أن مواضع الرموز الكتابية معينة. وفي بعض المقالات نجد أن عدد الوقفات محدد، إذ قد عمل لها حساب خاص عند تسطير الورقة. وأي تحول عن الطريق المألوف لغرض توضيح فكرة من الأفكار لابد أن يؤدي إلى الرسوب وبذلك يصبح التقليد الذي كان في الأصل فضيلة، ضرورة ملحة، ويصبح الشخص المربى تربية كاملة والجدير بالنجاح هو ذلك الذي لا يزيد في عبقريته على أقل الناس ابتكاراً والذي يتمكن من محاكاة أقدم وسائل التفكير والعمل بكل دقة.

وبذلك يصبح هدف التربية هو إخضاع الحياة كلها لآثار الماضي. أما غرض التعليم فهو تزويد هؤلاء الذين سيقدر لهم الإشراف على المجتمع بهذه المظاهر المتصلة بالماضي فلا يسيطر على حياتهم سوى أمور شكلية خارجية مرسومة، وبذلك يتأكد ما قلناه سابقاً من أن أدبهم المقدس لا يحتوي إلا على القليل من المبادئ العامة، ولكنه يضم بين ثناياه الكثير من الإرشادات الخاصة. وهكذا تصبح الحياة وقد قيدتها العوامل الخارجية التي من هذا القبيل ولم تكد تتسع للعواطف الخلقية الحرة ولا لتكوين رأي فردي. وقد سبق أن بينا أن هذا الطلاء الظاهري لفضائلهم الخلقية يبدو حتى في أخلاق أرقى رجالهم– أولئك الذين يتصلون بالعائلة "وقد يقبل كل هذا بظهور عنصر السرور" فالأعمال في نظرهم لها معنى ظاهري فقط وليس لها أي معنى باطني. بهذا المقياس نفسه يقيسون الأعمال غير الإرادية والأعمال التي لا يلام عليها الإنسان. وهنا نجد أساس الاختلاف مع الأجانب، فالحكم الخلقي على عمل من الأعمال لا يرجع فيه إلى النية ولكن مناطه الشكل الظاهري. وكذلك الفضيلة فهي لا تتجلى في روحها أو في المبدأ الذي تقوم عليه ولكن قيمتها في آثارها الخارجية. من أجل ذلك أصبحت معايير السلوك –خصوصاً المتصلة بالأخلاق الشخصية– منحطة جداً بالرغم من أن تعاليم قادة الأخلاق في هذا المضمار عظيمة جداً: ولقد أدى انعدام مبدأ الحرية وسيطرة فكرة التمسك بالشكليات إلى تلاشي معنى الشعور بالخجل وفقد الشعور بالكرامة وعدم الشعور بالمسئولية.

وعلى ذلك فالتربية لا تعمل على نمو الكفاية الإنسانية أو ازدهار القدرة البشرية بل تهدف إلى حشو الذهن بمختلف الصور المعترف بها حيث توجه الوصايا السلوك الإنساني أكثر من المبادئ، وحيث تحل تنمية القدرة على الحفظ محل استثارة التفكير:- ويصور لنا "لويس" تأثير ذلك في الفرد في الملخص الآتي:

"يتمكن الشاب الصيني من أن يؤلف قطعة نثر صينية طبقاً لقواعد الإنشاء الثابتة. كما أنه يمكنه أن يستذكر الجزء الأكبر من كتب الأدب القديمة الثلاثة عشرة، وهذا معناه أن أسلوب محادثته وكتابته قد تطعم بروح الأدب القديم. ومن المحتمل جداً أن تكون لديه القدرة على تأليف الأمثال والأدبيات الحكمية والرباعيات: والشاب مشبع بقانون العائلة ويعرف حق المعرفة العلاقات الخمس وهي أساس العلاقات الاجتماعية. وهو يعتقد تماماً أن الحاكم له الحق المقدس وأن الطالب له فرص مقدسة وهو لا يشك مطلقاً في أن الصين هي الأمة المركزية في العالم- لا من الناحية الجغرافية فحسب بل من الناحية العلمية أيضاً. ويعتقد أن الدول الغربية متبربرة وعليها أن ترتشف الحضارة من "الدولة المقدسة" فإن وحشيتهم العسكرية هي سبب سيادتهم. وهو يعرف حق المعرفة تاريخ حياة كل من حكام الصين وعقلائها وطلابها وشعرائها وساستها. ويتصور أنه يعرف قوانين الكون وقواعد كشف اللثام عن أسراره. ويلم بمبادئ الفلك: لقد شب على احتقار الأجانب ومبادئهم الغريبة:

أما هو فقد ترى خير تربية وفقاً لمستويات أقدم في تاريخها من التاريخ الأوربي: وينظر شزرا لكل إنسان لم يخضع لما خضع له، فإذا كانت طباعك ليست كطباعه فطباعك ليست بجيدة. أن الأديب الصيني إذا أمعن نظره فيك يقرأ أخلاقك ويعرف نواياك وهو يظن أن في استطاعته أن يحلل شخصيتك بمهارة أعظم مما تفعل أنت بالنسبة له، وهو لا يعرف قواعد علم النفس ولكنه يمكنه بدونها أن يصورك التصوير السيكولوجي أكثر مما تعرف أنت".

التربية الصينية نموذج للتربية الشرقية:

لم يكن غرضنا من هذه النظرة العميقة للتربية الصينية الإلمام بمعالم تلك التربية فحسب بل معرفة التربية عند الشعوب الشرقية بوجه عام. وقد اتخذنا التربية الصينية مثالاً لها. حقاً أن لكثير من النظم الشرقية أهمية ذاتية ولا تقل أهميتها التاريخية عن التربية الصينية ومع ذلك فهي لم تنل من اهتمامنا نصيباً يذكر: وهذه النظم تختلف في معظم تفاصيلها بعضها عن البعض الآخر إلا أنه يمكن القول أن جميع هذه النظم الشرقية تتفق اتفاقاً جوهرياً من حيث الروح والغرض ومن حيث المبادئ العامة المؤسسة عليها التربية.

ويمكن أن نعد التربية الشكلية مرحلة انتقال بين مرحلة التربية لدى الشعوب البدائية وبين مرحلة التربية عند الشعوب الغربية. فالتربية في المجتمع البدائي لم تتعد نطاق العائلة ونطاق رجال الدين: أما في المجتمع الشرقي فنجد انتشار اللغات المكتوبة ونجد أن الأدب قد أصبح أساساً للتربية الراقية أو للتربية النظرية كما نما ونشأ نظام المدارس المستقلة على أيدي رجال الدين كما هي الحال في الصين أو المتصلة بهم. والواقع الذي لا مفر من الاعتراف به أن الصين تمثل حالة من حالات النمو المحدود، فبينما نجد أن العملية التربوية قد تعدت مرحلة العائلة، نجد أنها ما زالت أساس البناء الاجتماعي. أما أخلاقهم فهي ما زالت أكثر بقليل من مستوى أخلاق العائلة أو بعبارة أخرى أن مبادئ العائلة الخلقية والعلاقات العائلية انتقلت إلى مجال أوسع حتى اشتملت المجتمع بأسره. ولم تعد البيئة الشرقية مثل بيئة الرجل البدائي الساذجة غير المنظمة إلا أنه لا يزال يعيش في مجتمع يميل إلى السذاجة. وهنا نرى العلاقات الاجتماعية المعقدة سواء أكانت في العائلة أو في الحكومة أو في تنظيم الصناعة والتجارة، أو في مظاهر النشاط الحربي أو غيرها تقوم على أساس ديني. غير أن الصعوبة الكبرى والأهمية العظمى في مثل هذه المرحلة الانتقالية إنما هي سيادة اللغة التي تعتبر أبرز ظاهرة. وفي هذه الحالة تصبح التربية في المرتبة الثانية بعد اللغة وتصبح مقيدة عمادها الأدب الديني التاريخي.

وهناك مظهر آخر تتميز به هذه المرحلة الانتقالية ويتجلى في موقف المجتمع من الفرد: فمبادئ الأخلاق والتربية لدى الشعوب البدائية لم تراع مطلقاً الحقوق الشخصية ولم تشعر بأهمية الفرد: بينما ترتفع قيمة الفرد وتصل إلى المستوى الشعوري في الأخلاق وفي التربية عند الشعوب الشرقية. غير أن المجتمع الشرقي قد أخذ يبحث متعمداً في ثنايا الدين والتربية عن وسائل يكبح بها جماح الذاتية. اعتقاداً منه أن تحقيق الذاتية وتشجيع الفردية لا يتفق مطلقاً والرفاهية الاجتماعية. ولو نظرنا وتمشينا مع تفكيرهم، نجد أن هدفهم من إنماء الشخصية، إنما هو الاندماج في النرفانا Nirvana أي الغناء النفساني، وبذلك تنمحي الفردية كما هو الحال في الديانة الهندية. ولم يظهر النمو الفردي إلا عند جماعة اليونان وعند العبرانيين في أطوار نموهم المتأخرة؛ إذ ثبت أن التقدم الفردي لا يتنافى مطلقاً مع النظم أو الرفاهية الاجتماعية.

بقى أن نذكر ميزة أخرى للتربية الشرقية التي تعتبر التربية الصينية نموذجاً لها. فإن الحياة في غرضها وفي خواصها، والتربية في أهدافها وفي طرقها، إنما تخضع لسلطان حاكم مستبد. فإن للفرد مكانة في المجتمع تحددها سلطة خارجة عن نفسه يجب أن يتقيد بها. ولا شك أن التربية هي العملية التي بها يمكن أن يهيأ الفرد ليتبوأ هذه المكانة. وتتخذ هذه السلطة الخارجية أشكالاً مختلفة، فتسمح أحياناً بالنزر اليسير من الحرية، وتمنعها أحياناً أخرى. أما الحالة في الصين ففيها بعض المرونة فالحواجز الاجتماعية ليست مفروضة تماماً على الإنسان، فإن هناك بعض التنقل بين الطبقات وبذلك امتاز نظامهم التربوي بميزة ميزته عن غيره من النظم الشرقية.

ويمكن القول أن السلطة الخارجية هنا ليست سوى سلطة التقاليد المستمدة من العائلة فإن سلطان العائلة الذي يتجلى في الكونفوشية والذي يظهر في تفاصيل النظم الاجتماعية يربط بين الفرد وبين سلطان الماضي. أما هذه السلطة الخارجية في الهند فتتجلى في نظام الطبقات، وفي فارس القديمة تنحصر في يد الدولة، وفي مصر القديمة تظهر في نظام الكهنة السياسي الديني. وفي جميع تلك الأمثلة لم يكن مجال لإنماء الشخصية على سبيل مصادفة. وحيث تسنح الفرصة لنمو القدرة –كما هي الحال في الصين– فإن نمو الذاتية لا يجد سبيلاً حراً كما لا تجد الشخصية فرصة للتعبير عن ذاتها.

ولقد كان من نتائج سيطرة هذه السلطة الخارجية في حياتهم، ومن نتائج نمو نظام تربوي خاص أن أصبح المجتمع جامداً ولكنه مستقر. ولم تتقدم حضارتهم لا من الناحية المادية ولا من الناحية الروحية، ولهذا سهل على التربية تحقيق هدفها في مثل هذه المجتمعات. حقاً أن هذا الجمود يرجع إلى عوامل داخلية ولكن نظراً لعزلة هذا الشعب، ظل أثر مثل هذه التربية قائماً لأزمنة طويلة. ومع ذلك فإن هذا الاستقرار لا يؤدي إلى المرونة وتعديل السلوك تبعاً لتغير الظروف سواء أكان ذلك من الناحية الفردية أو الناحية الاجتماعية.

وإذا وازنا بين الحياة الداخلية أو الذاتية وبين الحياة الخارجية، وجدنا أن الأولى تخضع لسلطان الثانية. فهذه التربية التي تمثلها التربية الصينية، يميزها نقص كل ما يمت بصلة إلى الحرية الباطنية أو الذاتية، وبذلك ليس للفن، أو للعلم أو للدين أو للتربية الغربية أي مجال في التربية الصينية. فالفن هناك ما هو إلا مجرد حلية خارجية. وليس للأدب أي ميزة فيما يحتويه من أفكار بل في أسلوبه. ولقد أصبح العلم سراً، أما الاكتشافات فهي نتيجة محض الصدفة. وصار الدين مجرد عبادة شكلية ليس فيها للحرية الشخصية أي مجال كما أصبح معيار الأخلاق هو مدى نفعها: وانعدم النشاط الذاتي من التربية ويتبين لنا الاتجاه العام من المميزات السابقة التي إن وجدت لها مجالاً في التربية الصينية فهو مجال شاذ.

ولقد نشأ عن ذلك كله وجود نظام تربوي خاص سائد بين أغلب الشعوب الشرقية. ويمتاز مثل هذا النظام باستقراره أمداً طويلاً وبنجاحه الباهر، ومثل هذه النظم تبين بجلاء مدى العلاقة بين الأهداف وبين النتائج، وبينما يحكم عليها بأنها حققت أهدافها بناء على الأساس السابق فإن مقارنتها بالنظم الغربية الحديثة يجب أن يكون أساسه غرض التربية.

وإن السرعة العظيمة التي بها عدل اليابانيون بناءهم الاجتماعي القديم، والتي بها استقوا ثقافة المدنيات الغربية سواء بطريق الاقتباس أو بطريق تحسين مبادئ التربية الغربية وطرقها، يبين لنا إلى أي أحد كانت مميزات المجتمعات الشرقية راجعة إلى نظم التربية القائمة أكثر من رجوعها إلى مميزات جنسية كامنة فيهم.

إن مثل هذا النظام التربوي لا يرمي إلا إلى تلخيص الماضي، وأن يركز في الفرد حياة الماضي كيلا يختلف عنه أو يتخطاه. وهو يهدف إلى تكوين عادات فكرية وعملية شبيهة بعادات الماضي بدون تكوين أي استعداد أو إنماء أي قدرة على تشكيل تلك العادات وتعديلها لتلائم الظروف الجديدة. فما دام التعليم قد أصبح من فصيلة التدريب فقط، فإنه قد فقد الأسس المعقولة. فهو ليس بتعليم بالمعنى الصحيح إذ أنه لا يرمي إلى تفسير التقاليد الاجتماعية للفرد. وتعمل التربية في كل مرحلة من مراحلها على أن تحدد للفرد ما يعمل وما يشعر به وما يفكر فيه: وهي ترسم له أيضاً الطريقة المثلى التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن الانفعالات وعلى الجملة فإن التربية هناك ما هي إلا التكرار المستمر الذي يساعد على تثبيت التقاليد وتلك هي التربية التلخيصية.

الفصل الثالث

التربية اليونانية

التقدم والتوافق بين الفرد والبيئة- التربية الحرة

أهمية التربية اليونانية:

أن أهمية التربية اليونانية ترجع إلى أننا نجد فيها فكرة ناضجة عن الحياة ومستواها. نشأ عنها نضج الفكرة التربوية نضجاً يتزايد في الفترات المقبلة ويسمح بكل تغيير ويمهد لنمو الفرد وتطوره: ولما كان نمو النظم الاجتماعية أو تعديلها يأتي غالباً من انحراف الأفراد عن التقاليد المتبعة، فإن النجاح أو التقدم لا يتحقق إلا إذا كان مثل هذا الانحراف مقبولاً وأصبح نظاماً ثابتاً يتمسك به الشعب إذا ثبتت صلاحيته: فلأول مرة في الوجود نجد في التربية اليونانية نظاماً تربوياً لا أثر فيه لكبت الذاتية سواء أكان هذا الكبت شعورياً أو غير شعوري بل أننا على العكس من ذلك نرى أن هذه التربية تنظر إلى تشجيع الذاتية لا باعتباره منسجماً مع الاستقرار الاجتماعي ورفاهية المجتمع فحسب بل باعتباره أمراً مرغوباً فيه أيضاً.

وللإغريق فضل السبق في العمل على حل مشكلة منح الفرد مثل هذه الحرية حرية الابتكار، والحرية في الحكم وإبداء الرأي التي من شأنها أن تساعد على التقدم والنجاح في ظل نظام اجتماعي وأداة اجتماعية تضمن حفظ حقوق الجميع وتكفل الاستقرار الاجتماعي. تلك هي مشكلة الحياة الاجتماعية أو مشكلة المجتمع المدني. وعلى التربية أن تتحمل أعباءها وإذا كان قدماء اليونانيين لم يتمكنوا من حل هذه المشكلة نهائياً فليس معنى هذا أن ننكر عليهم فضلهم في أنهم بدءوا المحاولة. وإذا كانت عصورنا الحديثة قد نجحت إلى حد ما في حل هذه المشاكل ذاتها فإن هذا قد يدعونا إلى التساهل في حكمنا بأنهم مالوا أولاً إلى التطرف في الناحية الاجتماعية ثم تطرفوا فيما بعد في الناحية الفردية.

نمو الفرد السياسي:

أن الحرية التي تمتع بها الفرد في بلاد اليونان كانت في أول الأمر سياسية، فالولايات اليونانية التي قامت في مدن مستقلة كانت في مقدمة الجماعات التي حظيت باستقلال ذاتي. حتى إن ملوكها خضعوا للقانون كما يخضع أي مدني عادي. كما كان الحال في إسبرطة. وهنا وجد الفرد أن حريته لا يمكن أن تتحقق إلا بوساطة الدولة: ولو أنه من الواضح أن مطالب الدولة من الفرد في البداية كانت قاسية واجبة النفاذ، إلا أنه كانت هناك محاولات مستمرة لحل تلك المشكلة السياسية التي مازالت قائمة في العصور الحديثة.

ألا وهي التوفيق بين مصالح الفرد ومصالح الدولة. وقد عزا الأستاذ بوتشر Butcher ذلك النجاح الذي أحرزه اليونانيون في تلك الناحية إلى الرقي الذي طرأ على التربية في بلاد اليونان. وهنا نجد لأول مرة ظهور فكرة الصالح العام –فكرة تفاني الفرد في خدمة الحكومة، واهتمام الحكومة بصالح المحكومين وبحقوق الفرد. هنا نجد كل هذه المبادئ قد تبلورت. من هذا يتضح لنا أن التربية لدى هذا الشعب كانت تهدف إلى نفس الغرض الذي تسعى لتحقيقه التربية بيننا– ويتجلى لنا أيضاً محاولاتهم الأولى ومدى نجاح تلك المحاولات. ونرى أن محاولة الإغريق لحل هذه المشكلات لم تكن أولى المحاولات فحسب بل أعظمها توفيقاً ونجاحاً أيضاً.

نمو الفرد الخلقي:

ولكن الحرية السياسية والمساواة الاجتماعية وإعطاء الفرصة للفرد ليتدرب على الابتكار في الحياة الاجتماعية، لم تكن جميعها كافية لإشباع مطالب الرجل الحر. ولم يكن هذا هو كل ما حققه اليونانيون، بل لقد كان من الهام الضروري توجيه مثل تلك العناية إلى المسئولية الأخلاقية والحرية الخلقية باعتبارها منفصلة عن القيود القانونية والسياسية والاجتماعية. وإن كان انفصال بعض هذه عن بعض كان أقل لدى جماعة اليونان منه لدى بقية الشعوب الأخرى. ولا شك أن العقل اليوناني كان عقلاً مدنياً دنيوياً قبل كل شيء، فطبقة الكهنة لدى جماعة اليونانيين

لم تكن مسيطرة على الشعب بل أنها لم تكن طبقة ثابتة، فأعضاؤها كانوا ينتخبون وكان بعضهم من النساء، وكثيراً ما كانوا يعودون فيندمجون في طبقة المدنيين. واقتصر نشاطهم الرئيسي على إقامة الشعائر والحفلات الدينية، وقلما كانت وظيفتهم لاهواتية أو تربوية، ولذلك كانت علاقتهم بنمو الفلسفة والأدب والعلوم والتربية ونمو الشعب الخلقي، علاقة محدودة. وكان النمو الخلقي الفلسفي لدى جماعة اليونان ملازماً لفلسفتهم العامة. أما الشعور بالمسئولية الخلقية العملية، فكان وليد الحياة في ولاياتهم. فقد بحثوا عن القانون أو المبدأ في ميدان السلوك كما سبق أن بحثوا عنه في ميدان العلاقات الطبيعية والسياسية. وإذا كانت مبادئهم الخلقية وسلوكهم الأخلاقي قد وجدت ما يبررها إلى حد ما في التعاليم الدينية، فإن أولاهما وصلت إلى درجة عظيمة من الكمال بمعونة الفلسفة؛ أما الثانية فقد لاقت تقدمها عن طريق الحياة المدنية– وأننا لندهش حقاً حينما نلاحظ كيف جمع اليونانيون من جهة بين تفاني الفرد وتوجيه جهوده لخدمة الأمة وأداء مطالبها القاسية، وبين توفير الحرية لذلك الفرد في تفكيره وإبداء آرائه مع احترامه لمظاهر الأخلاق العامة من جهة أخرى.

فالاختلاف في وجهات النظر بين الحضارة الكلاسيكية القديمة والحضارة الحديثة اختلاف عظيم يحول دون تلاقيهما. وربما كان السبب الرئيسي لهذا الخلاف هو مدى الحرية العقلية التي كان يتمتع بها اليونانيون. فهذه تتناقض تناقضا بينا مع خنوع الشرقيين وتمسكهم بخرافاتهم، وكذلك مع تعصب الغربيين في الوقت الحاضر، حيث تعمل المعتقدات الدينية على أن تتحكم لا في ناحية السلوك فقط بل في الناحية العقلية والناحية الوجدانية. وأما الفرق الثاني الخاص بموقف الدولة من الفرد، فيمكن تفسيره بأن مجال سلطان الدولة عند اليونانيين كان يتسع بحيث يشمل سلوك الفرد ويمتد بامتداده دائماً أو على الأقل حينما يكون له أي تأثير في سلوك غيره من الأفراد ورفاهيتهم، وهذا على نقيض السلطة في الحضارات الغربية الحديثة حيث نجدها محدودة: فهنا نلاحظ أن مبدأ التحرر الذي يعبر عنه "يدعه يعمل ما يريد Laissez Faire" يحدد من سلطة الدولة ويجعلها مقصورة على المشاكل التي لا يمكن حلها بالمعاملة العادلة الحرة القائمة على رعاية مصالح الأفراد دون الالتجاء إلى العنف: ويمكن أن تقول على وجه التقريب، أن الدولة اليونانية قد منحت أفرادها –من الناحية الدينية ومن الناحية السياسية– الأسس التي ساعدت على تكوين الذاتية الحرة في ناحيتها السياسية والدينية والأخلاق الشخصية: وكانوا يرمون من وراء ذلك إلى تكوين مبادئ عامة للسلوك تلعب فيها إرادة الفرد دوراً كبيراً،

وعن طريقها يرتفع الفرد إلى مستوى الحرية الأخلاقية وذلك بالاعتراف بالمسئولية الملقاة على عاتقه من الناحية الخلقية. على أنه يجب أن نلاحظ أن تلك كانت نقطة ضعف ظاهرة عند اليونانيين إذ أنهم لم يستطيعوا أن يجدوا حلاً وسطاً لمثل هذه المبادئ الأخلاقية: ولم يصل إلى مرتبة التفكير الفلسفي إلا نفر قليل منهم، أولئك الذين اقتربوا من عظمة سقراط وأفلاطون. ولما لم تكن العاطفة الدينية كافية لدى جماعة اليونان، نجد أن العالم الحديث يتجه صوب العبرانيين فيستمد منهم هذا العامل الأكبر لتكوين الشخصية الحرة وذلك لإتمام ما قام الإغريق بعمله.

النمو العقلي للفرد:

وهناك صفة أخرى عظمة من أجلها أهمية الإغريق في تاريخ التربية: إذ أنهم قد اهتموا قبل غيرهم أتم اهتمام بذاتية الفرد لاسيما من ناحيتها العقلية: وهنا نجد محبة العلم من أجل العلم قد وجدت لها أنصاراً: وأن البحث يمتد فيشمل عالم الإنسان وعالم ما وراء الطبيعة: ويبدأ البحث عن حقائق الأشياء. وهنا لم يعد البحث عن المعرفة مقصوراً على طبقة الكهنة، أو ميزة من ميزات اللاهوت، فلم تكن العقلية الإغريقية يفزعها البحث فيما وراء الطبيعة كما هي الحال عند الشرقيين، بل كانت تمتاز بحب الاستطلاع والبحث عن الحقائق وبالخيال الحر الذي لم يتحيز مطلقاً لا إلى الأمور غير المعقولة ولا إلى التشاؤم المطلق:

وعبارة أفلاطون: "دعنا نتتبع المناقشة إلى حيث تقودنا" هي أكبر دليل على شجاعة الإغريق العقلية، تلك الشجاعة التي تبتعد كل البعد عن خضوع الشرقيين وتمسكهم بخرافاتهم: ولقد ظلت المعرفة –حتى عهد الإغريق– كما ظلت فيما بعد في غضون القرون الوسطى وفقاً على طبقة خاصة هي طبقة الكهنة، كما أن الكتابة ظلت رمزاً للقوة. أما لدى الإغريق فقد صار هذا تراثا للرجل الإغريقي العادي ومنهلا يغترف منه من يشاء. ولم تكن الكتابة ملكا أو احتكاراً لعدد كبير من الشعب فقط، بل أن أمة برمتها قد تقدمت حتى إن عدداً كبيراً من أهلها كان ينضم إلى زعماء المدينة ليبدي رأيه في التمثيليات التي كانت تعرض أمام الشعب ويطرحونها للنقد اللاذع.

ولقد أدى اختفاء طبقة رجال الدين وما طبع عليه اليونانيون من ميزات حب البحث والتقدير المستنير، إلى أن يصبح التعليم أمراً ممكناً لكل فرد بل أن التربية أصبحت لأول مرة في يد طبقة تكاد تكون متخصصة لها تماما. وكان طبيعياً أن يكون المربون في أول الأمر هم تلك الفئة التي تمتلك زمام معرفة الكلمات المكتوبة– أو الشعراء: ثم أصبح السوفسطائيون والفلاسفة والعقلاء ومحبو المعرفة هم معلمي الشباب أو موقظي أرواحهم وقادة الكبار ومثقفي عقولهم.

وقد كان تحكيم العقل في كل مظهر من مظاهر الحياة شغل اليونانيين الشاغل إذ أنهم كانوا أول أمة هدفت إلى استخدام العقل في هذه الحياة: ولقد انطبق هذا على ميدان الحياة العقلية كما انطبق على غيرها من ميادين الحياة، وربما فسر هذا لنا سر تقدمهم من ناحية المسئولية الخلقية ومواطن ضعفهم في الناحية الدينية. فكانوا أول من اعتنق فكرة أن الإنسان كائن عاقل.. ولقد عبر سقراط عن ذلك أحسن تعبير حين قال: "أنه عندما يصل الإنسان إلى مرحلة الشعور بالذات، يصبح أول واجب أمام كل فرد أن يبدأ "بمعرفة نفسه" ولقد وجد كل فرد في طبيعته العاقلة ما يسوغ له أن يحدد غاياته في الحياة، وفي طبيعته الخلقية ما يعينه على إدراك أهدافه في هذه الحياة كما يرسمها لنفسه. وبمعونة معرفة الإنسان لطبيعته، يجب على كل فرد أن يبحث عن الأشياء التي من أجلها يجب أن يحيا، فالعلوم والفنون والفلسفة حتى الدين ما هي إلا وسائل توصلنا إلى هذا الهدف، ويجب أن تكون خاضعة له– ولما تمكن الإغريقي من أن يعرف الأهداف المعقولة في هذه الحياة بشكل أكثر وضوحاً من ذلك الشكل الذي يعتمد في تحقيقها على الأمور المقدسة أو الأمور الخارقة، تمكن فيما بعد أن يكون رأياً خاصاً على الإله، فقد فكر فيه لا على أنه معنى ذهني يمثل الكمال، ولكن على أنه شخصية تمثل الرجولة المثالية المعقولة أو مجرد الكمال الإنساني: وهنا يحدث التفاعل Fusion بين مقومات الشخصية من الناحية العقلية ومن الناحية الخلقية على غرار ذلك التفاعل بين العوامل الخلقية والعوامل السياسية التي لاحظناها من قبل.

النمو الجمالي للفرد:

بقى مظهر آخر من مظاهر أهمية اليونان في التربية وفضلها على الفرد. لقد سبق أن رأينا أن الإغريق فشلوا في الوصول إلى حل مرضي لمسألة العلاقة بين الفرد ومطالب المجتمع ومصالحه على أسس دينية خلقية كما فشلت المسيحية في تحقيق الفكرة المثالية التي وضعتها للفرد وهي المحبة والتضحية. ولكن الإغريق من جهة أخرى قد بلغوا في الاهتمام بنمو الفرد من الناحية الجمالية درجة لم يبلغها أي شعب آخر: ولقد وهبت لهم مقدرة على التعبير عن الحقائق العامة والمعاني البحتة بصور أو تماثيل مجسمة، وقد كانوا أسبق وأقدر من غيرهم في هذا المضمار. وما الفن إلا تعبير عن الحقيقة أو المثل الأعلى أو الخبرة التي ثبتت صحتها بشكل عام ووضعها في صورة مجسمة يتمكن الجميع من فهمها. ولذلك اعتمد الفن في فهمه على الخيال أكثر من اعتماده على الحقيقة، وأصبح أمراً متعلقاً بالتقدير الوجداني أكثر من ارتباطه بالمنطق. ولقد نمت قدرة الإغريق في هذا الاتجاه نمواً عظيماً ولذلك نراهم وقد أبدعوا في النحت والنقش والموسيقى والشعر صوراً مختلفة لإبراز نواحي الجمال حتى النثر الإغريقي نفسه تأثر بالناحية الفنية، إذ أن الحالة عند الإغريق تختلف عنها عند المحدثين من حيث أن الخطابة والتاريخ وغيرها من أنواع النثر لم تكن منتجات علمية فقط ولكنها كانت ضرباً من ضروب الفن المحوطة برعاية ميوزيس.

قد رأينا فيما مضى أن الرجل البدائي لم يكن لديه قدرة عظيمة على التعميم. وإذا فرضنا أن الشرقي قد وهبت له تلك القدرة، فإنه يعمل على أن يترك الحقيقة في صورتها الذهنية العامة كما هي الحال لدى فلاسفة الهندوس أو يجعلها مادية في صورة عبارة خلقية أي يبقيها ذاتية شخصيته كما هي الحال لدى العبرانيين. أما جماعة اليونان فقد اتصفوا بكلتا الصفتين، فلديهم القدرة على التعميم كما يتجلى ذلك في علومهم وفلسفتهم، ولديهم أيضاً القدرة على تحويل المعنويات إلى محسات كما يتجلى ذلك في جميع صور الفن لديهم. فقد كان الواجب على التلميذ اليوناني حين إنشاد أشعار هوميروس أو غيره، أو يرتجل نغمات موسيقية تصحب تلك الأشعار وتوافقها، وهذا العمل كان يتطلب منه أولا تقدير نوع من أنواع الفنون، ثم ابتكار نوع آخر يتفق مع الأول.

معنى التربية اليونانية:

لكي نلخص لك أهمية التربية اليونانية نقول أننا نجد هنا أن فكرة الشخصية الحرة قد تحققت بمعونة المعاهد الاجتماعية، وأن الحصول على العلم لذاته كان حقاً لكل فرد ولم يكن قط امتيازاً لأفراد قلائل. فالفرد هنا يكون لنفسه مثله العليا في الحياة ويعمل على تحقيقها بوساطة القوانين الأخلاقية التي صاغها في أساليبه المنطقية. وهنا نجد أن الذاتية تعبر عن نفسها في الناحية الفنية وأنها ذات قدرة على تقدير الحقائق العامة في صورها المادية المعبرة عن الحقيقة.

وفي نظر الإغريق لم تكن المثل العليا للتعبير عن الذات في عالم العقل وفي عالم تقدير الجمال بمنفصلة مطلقاً عن الحياة أو عن السلوك. وهنا يجمل لنا "بركليس" أعظم رجال اليونان، المثل العليا للمواطن الأثيني المستنير بقوله "نحن وحدنا لا نعد الرجل الذي لا يهتم بالصالح العام غير ضار فقط، بل نعده أيضاً عضواً غير نافع: وإذا كان نفر قليل منا هو المبدع أو المنتج، فإننا جميعا قضاة عقلاء في الأمور السياسية:- أكبر عائق للعمل في نظرنا وهو المناقشة ولكنه الافتقار إلى تلك المعرفة التي تكتسب بطريق المناقشة الممهدة للعمل، لأننا ذوو قدرة عظيمة على التفكير قبل العمل وقدرة على العمل أيضاً، في حين أن غيرنا شجعان لجهلهم ويترددون كثيراً عند التفكير، ومن المؤكد أن نعد أشجع الناس قلوباً هؤلاء الذين أدركوا أوضح إدراك معاني آلام الحياة وملذاتها، ولذلك فهم لا يهابون الأخطار" وإذا استعرنا تعليقا حديثاً من الأستاذ بوتشر نرى أنه يقول "لقد عمد الإغريق أولا وقبل كل شيء إلى تزويد الفرد بكل ما يمكنه من الحياة المدنية وبكل ما يساعده على أن يعيش عيشة رغدة وأمدته بكل ما يعينه على أن يكشف عن ملكاته وطاقته العقلية والجسمانية وليسعى جاهداً لصالح الجماعة تحقيقاً للفكرة اليونانية بأن هذه هي السبيل الوحيدة للتقرب للآلهة".

على أن أعمال الإغريق رمت من ناحية أخرى إلى تعين الأشياء التي تكسب الحياة قيمتها. وقد قال أرسطو "أن غرض الحياة هو تحقيق السعادة والجمال Living Happily & Beautifully وأن أحسن مظاهر مدنيتهم تنطق بهذه الحقيقة، أو على الأقل ترينا مدى تحقيقهم لهذه المثالية العالية. ولو أضفنا إلى المدنية اليونانية المستحدثات العظيمة التي أدخلت على المدنية عن طريق الديانة المسيحية، والمثل العليا التي رسمناها لحياتنا الحاضرة ولعملية التربية، لوجدنا أننا لم نخط إلا خطوات بسيطة أبعد مما وصل إليه الإغريق: فالحرية السياسية والحرية العقلية والحرية الخلقية والتقدير الجمالي وقوة التنفيذ كلها لم تدخل عليها إلا تغييراً واحداً وهو أننا قد استبدلنا الحصول على مآرب مادية بالتعبير الفني عن الذاتية. وهذا بحق تغيير لا يمكن أن نعتبره بأي شكل من الأشكال حسنة من الحسنات، ولا تقدما لا مثيل له.

وإذا كانت أغراض التربية الحديثة كما حددت اليوم في مدارسنا –مع إبعاد العنصر الديني– لم تجد أسمى من أن تعين لكل فرد في هذه الحياة الأشياء التي تكسب الحياة قيمة. فمن أجل ذلك نرى أنه ليس في غير تاريخ اليونان مظهر آخر من مظاهر تاريخ التربية يهم الطالب ويجزيه خير جزاء إذا بحث في الوسائل والطرق التي بها تتحقق هذه الأهداف.

مواطن الضعف في تحقيق هذا الهدف:

حقاً إن اليونانيين قد عرضوا لمسائل الحياة والتربية ووضعوا لها الحلول كما نضع نحن الحلول لمشاكلنا الحالية إلا أننا لا يمكننا أن نتصور أن جماعة اليونانيين قد تمكنوا من التعبير بطريقة محسوسة عن كل شيء جدير بالتقدير في هذه الحياة، وإلا اعترفنا ضمنا بأنهم قد وصلوا قمة التطور مع أننا ما زلنا للآن في مراحله الأولى، ولو كان الأمر كذلك لأصبح قوام التربية الحديثة مجرد تلخيص ومحاولة لاسترجاع ما ابتكره الإغريق ولكن يمكن أن نقول بحق أن أهدافهم المثالية كان ينقصها عناصر هامة وهم في محاولاتهم لتحقيق أهدافهم كان لديهم مواطن ضعف كما لدينا نحن الآن. وبالرغم من فشلنا في تحقيق قدر ما حققوه، فإن الزمن قد أضاف بعض العناصر إلى تلك التي اعتبروها ضرورية للحياة. ولقد عملت الأزمنة الحديثة على توسيع ذلك المجال الذي كان ضيقاً مقصوراً على فئة قليلة أيام اليونان.

أما المرأة فقد كانت نظرة الإغريق إليها شرقية، ولم يكن أفق تفكيرهم في المستقبل أكثر اتساعاً من أفق الرجل البدائي إلا قليلاً. وأما من حيث نظرتهم وتقديرهم للجنس البشري عامة ولجنسهم خاصة فلم يكونوا قد تقدموا في ذلك تقدما محسوسا عن الشعوب الشرقية المستبدة، فقد كان تسعة أشخاص من كل عشرة محرومين من كل الحقوق التي يتمتع بها الرجل الحر. ولذا نرى أنهم في تحقيقهم المحسوس لآرائهم المثالية قد اتبعوا طرقا تستنكرها الآراء الحديثة وتعافها مستويات السلوك الحالية. وكان سلوكهم الشرقي بالنسبة للمرأة وبالنسبة لطبقة العبيد وعدم وجود أي فكرة لديهم عن وجود إله أو حياة مستقبلة. كل هذه أمثلة لأشياء كثيرة امتلأت بها حياة اليونان وكانت غريبة كل الغرابة عن فكرتنا الحالية عن الأخلاق. على أن مرونة تفكيرهم ودقة تحصيلهم العلمي جعلتهم يطرقون أبواب مناقشات علمية ومنطقية بالتفصيل بدلاً من أن يتعمقوا في حياة فكرية عالية. وأن تقديرهم العظيم لأهمية الشكل قد أدى بهم إلى كثرة الجدل والمحاورة وإلى المواقف الخطابية: وأن سيطرتهم العقلية على هذه الحياة قد تحولت عملياً في كل من عصر هومر والعصور المتأخرة إلى نوع من أنواع الحذر والحزم، ولقد أوعز جماعة الإغريق حاسة الشرف والأمانة والمحبة. أما حاسة الشفقة فقلما تكونت لديهم كما يتجلى ذلك عندما ساد الرق إلى درجة عظيمة

وعندما وصلت المرأة إلى المكانة التي وصلت إليها، وعندما انعدم ذلك الأثر الملطف للدين الذي يؤكد أهمية الناحية الخلقية في الحياة ويؤكد العقاب والثواب في الحياة الأخرى. أما احترام المسنين والعجزة في أثينا –وأحياناً في إسبرطة– فقد كان مشرفاً من أجل استحسان العمل نفسه. وأما ما كان شائعاً لديهم من تعريض الأطفال غير المرغوب فيهم للموت، الأمر الذي كان يقرهم عليه علماء أخلاقهم، فقد كان دليلاً على أن الضعفاء لا نصير لهم لديهم، وهو دليل على عجزهم عن فهم مدلول الشخصية وما لها من حقوق ذلك الأمر الذي راعته المسيحية.

التطور في التربية اليونانية:

أن أهمية التربية اليونانية ترجع إلى الميزات التي سبق تعدادها. على أن هذه الميزات لم يصل إليها جماعة اليونانيين مباشرة. أما مواطن الضعف السابقة فقد كانت من نتائج مراحل التطور المتأخرة، ولذلك نرى لزاماً علينا أن ندرس المراحل التي مرت بها هذه المثل العليا، وأن نعرف الصفات التي امتاز بها تحقيقها العملي. فمثل هذا التقدم لابد أن يكون قد حدث في أدوار يختلف بعضها عن البعض الآخر. ويمتاز كل دور منها بأهدافه التربوية وطرقه ووسائله. وفي تتبع ذلك التطور، وفي تتبع ظروفه وملابساته التي أحيط بها أعظم فائدة لنا وأعظم مرشد لدراسة نظمنا التربوية.

عصور التربية اليونانية:

يمكننا أن نقسم تاريخ التربية الإغريقية إلى قسمين: قديم وحديث، يفصل بينهما عصر بيركليس أو منتصف القرن الخامس ق.م: ومع أن أساس هذا التقسيم فترات التاريخ السياسي لبلاد اليونان، وأنه يجد أيضاً مبررات لصلاحيته لتاريخ التربية في التغييرات الاجتماعية والأخلاقية والأدبية والفلسفية أو بالتالي في وسائل التربية ومبادئها: على أن مثل هذا التقسيم بوجه عام قلما يكفي في تتبع التطورات التربوية في أطوارها أو مبادئها الأساسية. فالتربية اليونانية القديمة في العصر التاريخي القديم يسبقها عصر آخر من عصور التربية. ذلك هو عصر "التربية الهومرية" الذي يمكن أن نستدل على الكثير من آرائه بدراسة أشعار هومر: على أن هذه الفترة الهومرية المنعوتة "بفترة النشاط" يعقبها فترة تاريخية في تاريخ اليونان القديم سارت فيها التربية في اتجاهين هما "الإسبرطي" و"الأثيني".

أما فترة التربية اليونانية الحديثة فتشمل أولا فترة الانتقال في الأفكار التربوية والدينية والخلقية أثناء عصر بركليس وبعده: وهذه هي الفترة التي تشكلت فيها الأفكار الفلسفية الجديدة والتي تبلورت فيها طرق التربية الجديدة: أما القسم الثاني من هذه العصور فيمتد من الفتح المقدوني حتى نهاية القرن الرابع ق.م. حينما امتزجت الثقافة اليونانية بالحياة الرومانية: وبابتداء الفترة الأخيرة نجد أن المدارس الفلسفية قد تشكلت وفي أثنائها نجد أنها قد انتظمت في شكل جامعة أثينا.

التربية الإغريقية في عصر هومر:

بينما نجد أن هذه التربية قد احتوت على بذور تطورات راقية إلا أنها كانت لا تزال بدائية في مادتها وصورتها: وقد كانت تربية أهم مظاهر نشاطها اتجاهها في طريق خاص بحيث تخلو من التعليم ذي الصبغة الأدبية: ومع أنه قيل أن الأشراف من شبابها كانوا يتلقون دروساً خاصة في استعمال الأسلحة والتمرينات العسكرية وأن أخيليس كان يتدرب على الموسيقى وعلى الخطابة: فإن هذا التعليم لم يعد أن يكون تدريباً بالتقليد؛ فلم يكن تعليماً بالمعنى الذي فهمه الإغريق فيما بعد– أما إعداد النشء لمهام الحياة المرتبطة بالطعام والملبس والمسكن، فقد كانت من وظائف المنزل. أما مهام الحياة الكبرى وما يتطلبه المجتمع من خدمات فكان يتدرب عليها الفرد في مجالسهم النيابية وحروبهم وحملاتهم التي قصدوا بها الحصول على الأسلاب والغنائم.

مثالية ذات هدفين:

إن المثالية التي رمت إليها تلك التربية كانت مثالية ساذجة، ومع ذلك فقد كانت تحتوي على بذور التربية التي ظهرت في فترات التاريخ المتأخرة إذ أنها كانت ترمي إلى هدفين. كانت ترمي إلى إعداد "رجل الحكمة" و"رجل العمل" أو الشجاعة. أما الحكمة فكانت تتمثل في البطل الخيالي "أوديسيس" وأما الشجاعة فكانت تتمثل في البطل "أخيليس Achilles" وبينما كان هذان الهدفان قد تحققا بأوضح صورة في هذين النموذجين المتصلين فقد كانا في ذاتهما متصلين تمام الاتصال باعتبارهما من المثل العليا. وكانا معا محط أنظار كل إغريقي حر. وإن وصف تربية أخيليس كما سبق أن شرحناها في الفقرة السابقة تبين لنا تميز نوعي التربية: يقول فوينكس Phoenix موضحاً لنا هذه التربية:

"أن كل ما عرفته عنه أن أعلمك بصفتك ابني.

عليك أن تتكلم عندما يكون الكلام مناسباً.

وأن تعمل حينما يكون العمل واجبا.

فلا تجلس أصم حين يجب الكلام.

ولا تك كسولاً حين يجب العمل".

وبمقارنة هذا الاقتباس بذلك الجزء المقتبس من خطبة بركليس التي جاءت على لسان Thucyolides يتضح لنا أن أغراض التربية عند اليونان في أوج عظمتهم لم تتغير عما كانت عليه في الماضي وكما سنرى في المستقبل في فلسفة أرسطو، فإن هذا الارتباط بين الناحيتين الفكرية والخلقية في حياة عملية يسيرها العقل، ظلت الهدف الأسمى طيلة المرحلة الفلسفية.

مثالية الرجل العملي:

وفي عصر ما قبل التاريخ ظلت فكرة تربية الرجل فكرة ضيقة من وجهة نظر الفرد: ومحددة بما تقتضيه مصلحة الجماعة. وأول صفة يتميز بها الرجل العملي – المحارب– هي الشجاعة. على أن فكرتهم عن الشجاعة لم تكن كما نفهمها الآن في عصرنا الحديث أو كما كانت تفهم في زمن الفرسان. فزعماء "الإلياذة" كانوا يبيحون الهرب أو الفرار كلما سنحت لذلك الفرص:– وأولئك الذين اقتحموا الحصان الخشبي "مسحوا الدموع من أعينهم ونزعوا أعضاءهم التي كانت ترتعش تحتهم":– وبعض هذه المظاهر التي كانت في عصور متأخرة تنعت بالجبن كانوا يعتبرونها شعوراً توحي به الآلهة كما فسروا به أعمال "أوديسيوس" ومعظم أعمال القواد الآخرين: وإذا أردنا أن نفسر أعمالهم بأنها تنطوي على شجاعة مثالية فمن الممكن أن نعزوه إلى أن هذه الشجاعة لخدمة الحكومة أو لخدمة ملوكهم. ولقد تطلب هذا منهم قدراً عظيماً من الحيطة والحذر إذ أن شعارهم كان "قد نعيش فنحارب يوماً آخر" الأمر الذي قد يعوزهم إذا كانت شجاعتهم شيئاً مرتبطاً بموقف الفرد دون نظر إلى أهداف عامة.

على أن هناك فضيلة أخرى يجدر بنا ذكرها تتصف بها مثالية الرجل العملي، تلك الصفة توضح لنا ما كانوا عليه من شجاعة خارقة للعادة لا تظهر فقط في ميادين القتال ولكنها تظهر أيضاً في كل مظهر من مظاهر نشاط هذه الحياة. تلك الفضيلة هي "الاحترام": فالرجل الذي لا يتسرب الخوف إلى قلبه مثله كمثل الرجل الذي لا يستحي من معاملة زملائه، أو كمثل ذلك الرجل الذي كان يقف موقف الازدراء وعدم الاهتمام من آلهته الأقدمين. وكان يتهم بعدم الاحترام بمعنى أنه كان ينقصه الاتزان الحقيقي في أعماله: ولقد كان الإغريق شديدي الحساسية في معرفة الميزات الدقيقة لجميع الأشياء أكثر من أي شعب آخر. ولقد ظهر هذا في عالم الأدب وفي عالم الحياة. فكان هدفهم الذي يرمون إليه الوصول إلى مستوى معقول لا في الموسيقى وفي النحت وفي العمارة والقافية والوزن فقط ولكن في مستويات السلوك وفي تحملهم للآلام الجسمية أي أنهم كانوا يهدفون إلى وسط بين طرفين، وإلى تجنب التطرف: ويصف لنا مستر "جلادستون" مثاليتهم في الفقرة الآتية:

"إن أنبل وأخلد الصفات الخلقية التي تجلت في أشعار هومر يمكن أن تتجسم في كلمة واحدة مشهورة مفهومة وهي "Aidos" تلك الكلمة التي يصعب ترجمتها بمرادف آخر في اللغة الانجليزية أو أي لغة حديثة، وأشك فيما لو كان هذا المرادف قد فقد شيئاً من معناها أو من قوتها في العصر الإغريقي الكلاسيكي: فمعناها العار ولكنه ليس بالعار المزيف. ومعناها الشرف ولكنه ليس بالمعنى المعروف في العصر الحاضر "بالكرامة والهيبة Prestige"– معناها الواجب، ولكن الواجب الذي تشكله فضيلة الاحترام. ومعناها "الاحترام" وهذا بلا شك أهم عناصرها ومعناها "الفروسية". ومع أن هذه الكلمة لا يمكن ترجمتها ترجمة حقيقية فإنها أقرب في مغزاها ومعناها إلى كلمة Aidos الهومرية، من أي كلمة أخرى على حسب ما نعرف وAidos معناها الأساسي احترام النفس الحقيقي والشعور الحي بطبيعتنا والعلم بما يجب علينا لنخضع لقوانينها. وليس هناك من خطيئة يرتكبها الإنسان إلا ويكون قد ارتكب خطيئة ضد التعاون Aidos.

مثالية رجل الحكمة:

ولنعد الآن إلى الجانب الآخر من مثاليتنا التربوية وهو رجل الحكمة: وهنا نجد أيضاً أن الفضائل تمتاز بأنها اجتماعية في طبيعتها فالعنصر الأساسي في هذه المثالية هي أن يصل المرء إلى مرحلة الحكم العملي السديد: على ألا يقتصر أثر هذا الحكم على تحسين أحوال الفرد المادية الخاصة، بل يجب أن يشمل أيضاً مراعاة الحزم في نصح غيره من الناس وفي خدمة القبيلة أو المجتمع: ومن وجهة النظر الاجتماعية نرى تدخل عنصر الحيطة أو الخداع تدخلاً عظيماً. ومع ذلك فليس هناك من شك أنه في مراحل الحياة المتأخرة اتسع نطاق فضيلة المقدرة على الحكم العملي فشملت طرفي نقيضها: الخداع من ناحية وعدم احترام الحقيقة من ناحية أخرى تلك الأشياء التي لا يقرها حتى عصرنا التجاري في الوقت الحاضر:– أما الجانب الآخر من هذه المثالية "للحكمة العملية" فيتجلى في "تمام عقلية" الإغريقي: فلكي يصل إلى مرحلة الحكم السديد، لابد من إخضاع الرغبات والشهوات وكبح جماحها: وهذا الكبح للشهوات هو من مستلزمات "تمام العقلية" وما هو إلا الاتزان في الفكر، ذلك الاتزان الذي يساير أو يوازي الاتزان في العمل الذي يتطلبه مثاليتهم في "الاحترام".

العناصر الاجتماعية والفردية في هذه المثل:

ومع أن مثالية الحكمة والعمل مثالية تسودها الروح الاجتماعية، فهناك مجال عظيم لتشجيع الفردية لتصل إلى هذه الأهداف لاسيما في مظاهر الاحترام ومظاهر "تمام العقلية" أو حرية الشخصية من الناحية الخلقية: تلك المظاهر التي لم يصل إليها أي شعب آخر من الشعوب البدائية سوى العبرانيين، وأعظم دليل على ذلك أشعار "هومر" ونحن إذا ما درسنا الوسائل الشكلية الأساسية التي تتخذ للوصول إلى هذه الأهداف يتجلى لنا مدى تأكيد الانفرادية. فمركز الحياة اليونانية على حسب ما ورد في "هومر" كان المجلس النيابي الذي ظهر فيه التدريب على الحكم العملي الصحيح بأجلي مظاهره ذلك أنه عن طريق المناقشات كان الحكم السديد يتكون وكان العمل يحبذ ويصمم على تنفيذه. وبذلك أصبح المجلس النيابي وسيلة من وسائل التوجيه الاجتماعي والسياسي والحربي كما أصبح في الوقت نفسه أهم معهد لتحقيق الأغراض التربوية. وقد كان من الواجب أن يكون العمل لخدمة الدولة دائماً ومع ذلك فإنه كان يصدر عادة عن حرية الرأي. فالعمل يجب أن يكون اجتماعياً في طبيعته، ومن الناحية السيكولوجية يجب أن تكون دوافعه فردية ناتجة عن الدوافع والأغراض النفسية، وهنا تتكشف الوسائل التي بها تنمو الفردية وتعلن عن ذاتها. وما زال للعادة سلطان كبير كسلطانها عند الشعوب البدائية، ولكنها كانت تخضع للمناقشة وتعدلها خبرة الفرد حتى تصبح صالحة تقرها محكمة المجتمع: ولما كان من المبادئ المقررة الأساسية لدى اليونان دون غيرهم أن تكون التقاليد أموراً معقولة، فإن العادة أصبحت لذلك قابلة للتعديل بتأثير خبرة الفرد العقلية: فالفرد يقبل عادات خاصة ومبادئ معينة ويتخذ منها هادياً له في سلوكه ويخضعها لحكمه وحزمه وخبرته بطريقة شعورية.

من ذلك نستنبط أنه على الرغم من أن مجال المثل العليا التربوية لم يكن فسيحا لدى الإغريق، فإن معنى الذاتية لم يكن واضحاً لديهم. ومع ذلك فإننا نجد هنا الأسس والوسائل التي سيظهر أثرها في التطور في المستقبل. فالأفكار الأساسية التي تبلورت في المستقبل كانت كلها مشتقة من أشعار هوميروس، وكانت تلك الأشعار تضم بين ثناياها مادة للتمرين العقلي حينما كانت التربية تمارس شكلياً في المدارس، وكانت تعد أيضاً أدبا مقدساً لدى الشعوب الأخرى. ويعبر الأستاذ Jebb أحسن تعبير عن هذه الحالة حين يقول: "أن أشعار هومر كانت بسيطة وقوية حتى أصبحت محبوبة منذ البداية. وكانت ناضجة نضجاً كافيا من الناحية الفنية فكان فيها متعة لعصر نضجت ثقافته. وكان الأطفال يحفظون أشعار هومر عن ظهر قلب في المدارس وكان الكهنة يستخدمونها في التقرب للآلهة ورجال الأخلاق كانوا يتخذون منها الأمثال وكان رجال السياسة يستعينون بها في مناقشاتهم. ورحبت لها الدول في ادعائها ملكية الأرض واستعانت بها الأسرات الشرقية في ذكر نبيل أعمالهم وسر عظمتهم:-

التربية اليونانية القديمة:

لقد تحكم النظام الاجتماعي السائد وهو نظام "الدولة الحرة" في تكييف طابع التربية القديمة لدى الإغريق: وهذا النظام مثله كمثل النمو المضطرد للقبيلة ونمو المجلس النيابي في العصر الهومري خلق المثل العليا، وكان السر في وضع أسس التربية كما كانت حال الأسرة عند الصينيين وحكومة رجال الدين عند العبرانيين. وبينما نجد هناك أدلة قاطعة على أنها كانت في طريق التكوين في العصر الهومري (كما ورد في الإلياذة في الفصل الثامن عشر) فإنها لم تظهر كاملة إلا في مستهل العصر التاريخي. ونشأت "الدولة الحرة" نتيجة عدة "انضمامات" واتصالات متتابعة، إذ نمت أسر الأشراف وتحولت إلى جماعات قروية وهذه تحولت فيما بعد إلى نوع من الأخلاق Phrotries أو الأخوة: ثم تحولت الأحلاف إلى قبائل، وهذه القبائل اتحدت وكونت "المدينة الحرة" وقد كان الرباط الذي يجمع بين الأسر غالباً هو روابط الدم، وقد اعتمدت الوحدات القروية على مصالحها الاقتصادية علاوة على رابطة الدم، واعتمدت الأحلاف على روابط دينية، واعتمدت القبيلة على ملكية الأرض الاشتراكية. وكذلك كانت الحال في المدينة أو الدولة الحرة في بدء تكوينها كمجموعة من القبائل كان عماد وحدتها هذا الانحدار من الأسر القديمة وكذلك ملكية الأرض.

واجبات المواطن الإغريقي:

لقد أضيف إلى الفضائل الواجب توافرها في الإغريق الأحرار في الفترة الهومرية، عنصر جديد وهو الملكية وكان ذلك في العصر التاريخي. وهذا إلى جانب انحدارهم من الأسر الشريفة، قد كون ما أسماه أرسطو "الأصل العريق والثروة العريضة" وعلى الرغم من أن هذه الآراء كانت مقصورة في بدايتها على زعماء الأسر العريقة، إلا أن مجال هذا المثل الأعلى الذي يقوم على أسس النبل قد اتسع حتى شمل جميع الأحرار، وبالتدريج منح هؤلاء حقوق المواطن كاملة. وبتطور النظام الاجتماعي القائم من مجموعة أسر إلى قبيلة إلى مدينة حرة صحب هذه التغييرات توسع في معنى الفضيلة، وظلت كل مرحلة من مراحل التطور قائمة مستقلة وتطلبت التزامات تفوق تلك التي وردت في المثل الأعلى الهومري وهو "النطق بالكلمات والقيام بالأعمال" فالمواطن الإغريقي بوصف كونه رب أسرة، كان عليه أن يؤدي واجباته زوجاً وأبا وكاهنا ومالك عبيد؛ وباعتباره عضواً في جماعة القرية، أضاف إلى هذه الواجبات واجبات أخرى مرتبطة بالملكية وبالجماعة وبالأسرة وبمهام الحكومة البدائية. وبوصفه عضواً في الحلف، أضيفت إليه واجبات أخرى دينية: وباعتباره عضواً في القبيلة، كانت عليه واجبات حربية وسياسية، في حين أنه في تمثيله للمدينة الحرة كانت عليه واجبات إدارية وسياسية، وأهم من هذه جميعاً تلك التي تتعلق بأمور جديدة سنأتي على ذكرها الآن:

القيمة الفردية والفضيلة من أهداف التربية:

وفي خلال هذا النمو كانت صفة النبل تقوم على عوامل وراثية وعلى امتلاك الثروة. أي أنها تتوقف على قيمة الشخص للدولة، ولم يك هناك من قبل تمييز بين الحقوق الفردية والحقوق المدنية. ولكن الآن وبعد أن تكونت جماعات المدنيين ذات الموطن الثابت التي تعمل على صراع جماعات أخرى تناظرها، والتي يحكمها أقلية أرستقراطية نبيلة تتميز عن عامة الشعب، اتخذت قيمة الفرد بالنسبة للدولة شكلاً جديداً وأصبحت السيادة وليدة التفوق في عنصر الذكاء والقدرة على الحكم الأخلاقي وفي تمييز مظاهر الحياة الدقيقة. التي تميز الفرد عن عامة الشعب ووضيعي المولد والنشأة. وهكذا حدث في الدولة الإغريقية الحرة وخاصة بين الجنس "الأيوني" أن ظهر بين الطبقة المثقفة مثل أعلى يقوم على الجدارة وعلى النبل الروحي أقوى مما ظهر فيما مضى. وبناء على هذا المثل الأعلى كانت خدمة الدولة والسيطرة على المتبربرين وحقيري النشأة تظهر فقط بالوصول إلى تلك الثقافات التي وضعها الإغريق تحت رعاية آلهة الفن Muses وهي الفنون الجميلة والعلوم والفلسفة: وأصبحت صفة الأحرار أو النبل محصورة في الجدارة في معناها الروحي وفي معناها المادي الروحي: أما الثراء القديم والجدارة في ناحية الملكية وفي شرف الأصل، فلم تصبح الآن عناصر الشرف الرئيسية المؤسسة على أسس روحية:

ويعبر أرسطو عن الفرق بين الاثنين أحسن تعبير حين يقول "أن الغرض من نظام القبيلة والقرية كان مجرد العيش، أما نظام المدينة الحرة، فهدفه الحياة الكاملة". فالجدارة في هذا المعنى يمكن الحصول عليها كما يمكن أن تزول ويمكن الاحتفاظ بها في كل وقت من الأوقات ببذل المجهود الذي لا تقتصر أهميته فقط على الدولة، ولكن ينتج عنه عادة تكوين الشخصية الحرة النامية أو تكميل الذات وإنماء مواهبها نمواً مضطرداً. وفكرتهم هذه عن النبل أو الجدارة هي الرابطة التي تربط المدينة الحرة بعضها ببعض وتسبغ عليها سيطرتها وتصبح في الوقت نفسه هدفاً مثالياً يحصل عليه كل فرد:- ويصبح غرض التربية هو الوصول إلى هذه الجدارة سواء أكانت هذه الجدارة من حيث تحقيق مصالح الدولة أو من حيث تحقيق مصالح الفرد: ولو أن هاتين الناحيتين ظهرتا بمظهر الاتصال في العصور التاريخية الإغريقية القديمة فيجب أن نعترف على كل حال أن أهم ميزة ميزت التربية في العصور القديمة ارتباط هاتين الميزتين وذلك لأن الجدارة بالنسبة للدولة ظلت هي المسيطرة ولذلك ظهر الاهتمام بالنواحي الحربية والسياسية العملية.

التربية الإسبرطية:

والتربية الإسبرطية تمثل التربية اليونانية القديمة في أجلي مظاهرها إذ لم يحدث أي تغير في مثل هذه التربية، كما أنه لم يطرأ أي تغير من الناحية العملية أو التطبيقية اللهم إلا ما ظهر في حالة انهيارها. والواقع أنه بعد أن ثبتت أوضاع هذه المثل في تشريع "ليكرغ" خلال القرن التاسع قبل الميلاد لم يحدث أي تغيير فيما كانت تهدفه إليه هذه التربية أكثر مما حدث من تغييرات في التربية الشرقية. وتقوم هذه الظاهرة دليلاً على العلاقة بين اليونان القديمة وبين الساميين والحاميين ولكن إذا لم تكن الفرصة قد أتيحت لنمو نوع أسمى من التربية في مجتمع ما كالمجتمع الإسبرطي فقد بقى مع هذا مجال لا بأس به لنمو النواحي الفردية، لأن تشريع ليكرغ كان يهتم بالمبدأ العام أكثر من الفكرة الخاصة من حيث هي نص شكلي كما كانت الحال في الشرق.

أثر البيئة الطبيعية والاجتماعية في التربية الإسبرطية:

أن هذه السيطرة الكاملة التي تفرضها الدولة على الفرد وكفلتها مجموعة من القوانين كان لها أثرها في أن تصبح نواة لطرقهم التربوية كما وضعت الأساس لهيكل المجتمع على حد سواء. أن هذه السيطرة تفسرها الطبيعة الجغرافية الخاصة والعوامل التاريخية التي تعرضت لها الأمة اللاكسيديمونية: ذلك أن الدوريين بما فيهم أهل كريت وإسبرطة الذين يمثلون أقدم بناة الحضارة اليونانية في العصر التاريخي، كانوا قد غزوا حوالي العصر الهرمري فرعا من فروع الهيلينيين الذين كانوا حينذاك في حالة بدائية من حيث الحضارة. وقد استقر هؤلاء الدوريون في بيلوبونيزيا منذ القرن الحادي عشر ق.م: وقد استمرت إسبرطة عدة أجيال في تاريخها قبل عصر ليكرغ لا نعرف عن تاريخها إلا النزر اليسير كما هي الحال مع الإغريق الأيونيين قبل الأولمبياد الأولى: ومن ثم وجدت إسبرطة نفسها مهددة دائماً بخطر مزدوج: خطر قيام العناصر المغلوبة على أمرها بالثورة، ثم خطر قيام الأعداء الخارجيين بشن الغارات عليها حتى أصبحت لا تزيد كثيراً على قلعة مسلحة معدة تحكمها تقاليد الدوريين أو ما كان قد استعاره الإسبرطيون من جيرانهم الكريتيين: فكانت هذه الحال بالإضافة إلى كونها مصدراً للقلاقل وعدم الاستقرار بسبب الحروب الدائمة، عرضة لأن تزداد خطر بميل الإسبرطيين على مر الزمن وطول الإقامة في وطنهم إلى إهمال التدريب العسكري.

كذلك كان نظام حكمهم العجيب القائم على الملكية المزدوجة الذي كان يعوزه قوة السلطة المطلقة أو الديمقراطية التي في يد الارستقراط كما تطورت الحال فيما بعد في الولايات الإغريقية المختلفة. كل هذه العوامل كانت تؤدي إلى اضطراب أحوال الإسبرطيين بل إلى ضعفهم وانحلالهم في حين كان بعض جيرانهم من الدوريين مثل أهل ميسينا وأرجوس، جادين في توسيع نفوذ بلادهم: زد على ذلك انحلال كثير من العائلات الإسبرطية الحرة حتى أخذ عدد هذه العائلات في التناقص بينما كان عدد البيريوكيين والهيلوتيين يزداد باستمرار حتى كادت النسبة بين القسمين تختل تماما. وبانحلال قوة الملكية التي كانت قد نشأت من النظم "القبلية" كان المتبع في غالبية الأحوال أن تستعين الدولة بمواطن قدير ليصلح من تشريعها لأجل أن يخرج من هذا بنظام أكثر استقراراً وذلك بتسهيل اشتراك أبناء الشعب في المشكلات العامة: ولعل ما حدث في أثينا على يد المشرع "صولون" و"كليثينيس" Clisthenes كان من هذا القبيل. وحوالي منتصف القرن التاسع، لجأ الإسبرطيون إلى هذه التقاليد ودعوا ليكرغ ليمنحهم دستوراً جديداً، ولكن لا ينبغي أن نفهم من ذلك أن ليكرغ أوجد التشريع من العدم، أو أنه ابتكره ابتكارا، فإنه ثبت التقاليد القديمة كما أضاف إليها بعض القوانين والتشريعات الجديدة وبخاصة في كل ما يتعلق بالتربية وأساليبها إذ استعان بالكريتيين الأقرباء. ومع أن هذا النظام التربوي أو القانوني الذي وضعه ليكرغ كان شيئاً آخرا مختلفا

عما كان متبعا من أن كبار رجال الجيل يدربون صغارهم ويكرسون معظم وقتهم لمثل هذا العمل فقد ظل حيا محتفظا بقوته لم يطرأ عليه أي تغيير حتى قبيل الفتح المقدوني أي بدء الانحلال في القرن الثاني ق.م ومن ثم أخذ في الضعف حتى ذهبت قوته وبقى منه الشكل الخارجي مجرداً. وقد نقل "بلوتارك" تفصيلا دقيقا لهذا النظام كما عززه أيضاً اكزينوفون Xenophon وأرسطو– هذا إلى أننا لا نأخذ برأي بلوتارك في بعض المواضيع وخاصة فيما يتعلق بتوزيع الثروة الاقتصادية أو الملكية، إذ يبدو أن بلوتارك قد تأثر بالإصلاحات التي أدخلها "أجيس Agis" و"كليومينيس Cleomenes".

هدف التربية الإسبرطية:

لما كان الغرض من هذا التشريع توفير الكفاية الذاتية من الناحية الاقتصادية والعقلية والاجتماعية وتوفير الاستقلال السياسي لمملكة اللاكيدومونيين كان هدف التربية تزويد كل فرد بقدر من الكمال الجثماني والشجاعة وغرس عادات الطاعة العمياء للقانون ،بحيث يصبح الجندي المثالي الذي لا يباري في شجاعته ويصبح فردا يفني شخصيته في شخصية المواطن: وقد قال أرسطو "أن هناك ناحية يستحق عليها أهل "لاكيدومونيا" كل ثناء وهي أنهم يعنون عناية فائقة بتربية أطفالهم وأن عنايتهم بالتربية كان في نظرهم خدمات تؤدي للفرد" ونجاح التربية الإسبرطية في هذا المضمار –في المجال الحربي– واضح،

فهناك سجلات تبرز تماما ما حصلت عليه من مختلف النتائج الناجحة مما لا تقارن به أية دولة يونانية أخرى: فالرجل الإسبرطي يمتاز بالشجاعة والقوة والاحتمال وضبط النفس مما قد لا يتوافر أحياناً عند غيره من الإغريق في حين أن المرأة الإسبرطية تتصف بترفعها ونشاطها في الحياة وبمقدرتها على مواجهة هذه الفرص التي أغفلتها في العصور السابقة نساء الدول الأخرى من بلاد اليونان. فالشباب الإسبرطي بوجه عام يمكن اعتباره مثالاً للاحترام مطيعا لرؤسائه ومحافظا في سلوكه صبورا على تحمل الآلام ومتقشفا مما لم يكن يوصف به أي شاب يوناني. ولكن رغم ما كان للإسبرطي من روح مرحة تجعله لا ينكر على نفسه الترفيه فإنه لم يصل في ذلك إلى ما وصل إليه الأثيني من "حياة الجمال والسعادة" ذلك أن الإسبرطي بوجه عام كانت تنقصه العواطف المتبادلة والتعلق بالموجودات والشعور بأن الفرد عضو في مجتمع: لقد كان الإسبرطي مدرباً على أن يكون ذا استقلال ذاتي فإذا ما اصطدمت المصالح الذاتية بما يواجهها من صراع فردي، فإن الحكم يكون للقانون، وأن التاريخ ليرينا أنه ما من وقت أزيل فيه الضغط عن الإسبرطيين إلا وظهر بوضوح الضعف الأخلاقي وعدم كفايتهم الشخصية وتمام نضجها. وأخيراً من الجلي أنهم لم يشتركوا إلى أي حد في التطور الفني والأدبي والفلسفي الذي كان ولا يزال فخر أثينا.

تنظيم التربية الإسبرطية:

إن دراسة تفاصيل التربية الإسبرطية تتطلب مجهوداً كبيراً وذلك لسببين: أولا– ازدهارها طوال عصر طويل جدا. ثانياً– أنها تعتبر المثل الأعلى الوحيد –في التاريخ– للتربية التي تنعكس على جميع مظاهر الحياة الخلقية والاجتماعية كما أنها خير ما يوضح تسلط الدولة وإشرافها إشرافاً تاماً على جميع نواحي حياة المواطنين.

والدولة الإسبرطية التي يحكمها بمقتضى تشريع ليكرغ مجلس شيوخ وجمعية عامة ديمقراطية تتألف من جميع المواطنين الأحرار عنيت بتربية الإسبرطي عناية خاصة فعينت مشرفاً عاماً للتربية Paedonomus كما عينت له بعض المساعدين.

كان الطفل الإسبرطي يقضي سبع سنوات كاملة في تمرينات شاقة عنيفة تحت رعاية أمه مباشرة ثم يؤخذ بعدها من المنزل فيوضع تحت إشراف المشرفين على التربية– مساعدي المشرف الأكبر على الأطفال. وهؤلاء كانوا يعنون به في ثكنات عامة وينفقون عليه من أموال الدولة وكان الأولاد في هذه المعسكرات يقسمون إلى جماعات صغيرة على رأس كل جماعة منها رئيس يدير شئونها، وهذا يختار عادة من بين الأولاد المتقدمين في السن. ويصف بلوتارك أولئك الصبية الذين لم يتجاوزوا الثانية عشرة فيقول "كان كل غلام يظهر الخلق الحسن وحسن التصرف والشجاعة والإقدام بين أنداده يصبح زعيماً للجماعة وكان الباقون يرمقونه بأعينهم ويطيعون أوامره كما كانوا يتحملون – بكل صبر– أي عقاب كان ينزله بهم. لذا كانت التربية تهدف إلى تمرين الأطفال على الطاعة" وكان هذا التمرين عادة تحت إشراف المسنين.

أما تربية الشاب بعد الثانية عشرة من العمر فقد كان أبرزهم يصبحون رفقاً محببين لدى الكبار. كما كان المسنون والشيوخ يتعهدون على الدوام ميادين تدريبهم ويراقبون باستمرار تطور شجاعتهم وعقليتهم. على أن هذه الرقابة كان يصحبها عادة الحذر والدقة كما لو كانوا آباءهم أو المشرفين عليهم أو حكامهم. لذا لم يكن هناك متسع من الوقت أو من المكان حتى يمكن الأولاد من أن يتلقوا تعليما أو تهذيبا. وفوق ذلك كان أفضل رجال المدينة يعين مفتشاً على الأحداث والشبان أو مشرفا عليهم وهذا بدوره يعهد برياسة كل جماعة لأشد الأطفال بأساً وأكثرهم نشاطاً وهو الذي كانوا يطلقون عليه Irens وكان هذا الفتى الرئيس يكبر أقرانه عادة بعامين أي أنه يبلغ من العمر الثانية عشرة في حين كان أكبر الصبية بوجه عام يطلق عليهم Melliren.

وهذا التنظيم الذي شمل جميع نواحي حياة الطفل كان بحق نواة المدرسة، فالأسرة والمتجر والمعبد بل وحياة المواطنين الاجتماعية عامة كلها اندمج بعضها في بعض في هذا النظام التربوي. فالأولاد ينامون في معسكرات عامة ويتناولون طعامهم على موائد عامة ويتعاونون في إعداد هذا الطعام ويصطادون الحيوانات تحت إشراف رؤسائهم، كما يساهمون في حلقات الرقص في الحفلات الدينية كما كانوا يقضون ما تبقى من الوقت في التمرينات الرياضية التي كانت أهم أهدافهم التربوية.

وفي سن الثامنة عشرة، يلتحق الشاب بفرقة "اللافيبي Ephebi" أو الطالب الحربي Cadet حيث كان يتلقى تدريباً عسكرياً عنيفاً لعدة أعوام، فهو مثلاً في السنتين الأوليين من هذا الدور يقوم بأعمال رئيس جماعات الصبية الذين كرسوا أنفسهم لدراسات عميقة في الأسلحة الحربية والعمليات العسكرية واستعمال السلاح. وكان في كل عشرة أيام يعقد لهم امتحان عسير لا يخلو من كثير الفظاعة والقسوة أما في المرحلة بين العشرين والثلاثين فكان يضم إلى Irens الشبان الأقوياء، وحينئذ يبتعد تدريبه عن الأمور الحربية فيدرب خلال فترات السلم على الأمور الخاصة بالهيلوتس Helots.

وإذا بلغ الشاب سن الثلاثين، يصبح رجلاً كامل الرجولة له جميع الحقوق المدنية ويصير عضواً من أعضاء الجمعية العامة وعليه أن يستمر في تقديم خدماته للدولة. ومع أنه أصبح مواطناً كاملاً ورباً لأسرة، فإنه يستمر في سكنى الثكنات العامة وتناول طعامه على الموائد المشتركة ويعمل مدرسا للنشء وجنديا في ميدان القتال، ويتساوى في ذلك الوضيع والنبيل وفي جميع ضروريات الحياة وكمالياتها.

مادة التربية الإسبرطية:

وكانت هذه التربية تفتقر إلى العلوم العقلية والجمالية، فطابعها الأساسي الناحية العملية والخلقية. ويلخص لنا بلوتارك مادة هذه التربية في العبارات الآتية "لم يعن الإسبرطيون التعليم إلا بالقدر الضروري جداً. أما بقية التربية فلم يكن ترمي إلا إلى إعداد الإسبرطيين للحكم وتحمل مهام الأعمال ثم للقتال والغزو..." ثم هو أيضاً حين يعرض إلى نظام ليكرغ وبالتالي إلى نظام التربية يقول "أن ليكرغ اعتقد أن سعادة الدولة وسعادة المواطن الشخصية أساسها ممارسة الفضيلة وارتباط جميع المواطنين... وكان هدفه من كل هذه التشريعات هو أن يجعل من المواطنين أحراراً في تفكيرهم معتمدين على أنفسهم كابحين لجماحها".

وقد كان من وسائل تلك التربية السماح للنشء بالاستماع إلى محادثات شيوخهم ومسنيهم وجدالهم إما في أوقات تناول الطعام وإما في الطرقات، فقد كان لذلك أثره في تنمية مدارك الأطفال وتعويدهم سرعة البديهة واللباقة في الحديث وتمرينهم على التمسك بمبادئ العدالة والشرف: أما في العصور المتأخرة من تاريخهم، فكانوا ينالون حظاً من التعليم ويتمرنون على القراءة والكتابة: وليس هناك من شك أن المعرفة لم تكن مهملة كل الإهمال. ويمكننا أن نتحقق من ذلك بما خلفه أولئك من حسابات جارية واتصالات بين السفراء والقواد –ولكن كان هذا التعليم فردياً بوجه عام ولم يكن يؤلف جزءاً من التربية القومية– وقد كانوا يمرنون على الموسيقى خلال حلقات الرقص والحفلات الدينية إذ لابد أن يصحب تلك الحفلات بعض الدروس التي تلقى على أسماع الأولاد في كيفية استخدام الآلات الموسيقية مثلاً:

على أن أهم وسائل التربية كان لا شك ممثلا في التربية البدنية والرياضية مثل الجري والقفز العالي والقفز المستعرض ورمي القرص والملاكمة والتمرين العسكري المصحوب بالرقص الإيقاعي. هذا إلى المصارعة التي كانت تحتاج إلى تمرين ممتاز شامل لكل أجزاء الجسم ولا يقتصر الأمر على تمرين الأطراف السفلى كما هي الحال في الجري أو الأطراف العليا كما هي الحال في القذف.. هذا إلى إعداد خلقي يعود الناشئ الصبر وضبط النفس وسرعة الإدراك والبراعة في التمكن من الخصم. على أن هناك بعض وسائل للتربية الإسبرطية ترمي إلى تعويد الأولاد تحمل المشاق والمهارة ولكن هذه من الصعب أن ندخلها في دائرة الرياضة البدنية إذ كان يحدث أحياناً –في مناسبات خاصة– أن يضرب الأولاد والشبان أمام مذبح الآلهة "أرتيميس Artemis" ضربا مبرحا إلى درجة قد تؤدي بهم إلى الموت... وللأسباب نفسها أيضاً أباحوا نوعاً قاسياً من الرياضة يجمع بين الملاكمة والمصارعة Pancratium وإن كان انتشاره في إسبرطة لم يصل إلى درجة انتشاره في بعض الدول اليونانية الأخرى. ولقد كان هذا لوناً من الرياضة أقرب إلى الوحشية إذ كان يسمح للمقاتلين أن يلجئوا إلى أي وسيلة للتغلب على الخصم ولو أدى الأمر إلى قطع جزء من أجزاء الجسم أو أحداث عاهة مستديمة: ويمكن القول أن هذه القسوة لم تكن مباحة حبا في القسوة لذاتها، بل للأغراض التي كانت تحققها، ولا أدل على ذلك من أن المبارزة بالسيوف كانت محرمة تحريماً تاماً. وبجانب هذه الألعاب كان الصيد يحتل مكانا بارزاً في برامج التربية إذ يمكن اعتباره رياضتهم الأساسية ووسيلة قضاء أوقات فراغهم.

وبالرغم من اهتمام الإسبرطيين الفائق بالتربية البدنية، لم يكن في إسبرطة ملاعب عامة للرياضة كما لم يكن عندهم تربية ذات صبغة مهنية. فالشاب الرياضي والمتمرن الوسيم الخلقة، لم يحفل بإعدادهما جماعة الإسبرطيين –وإن كان ذلك غرضا هاما من أغراض التربية البدنية في الولايات الإغريقية الأخرى– أما إعداد الجندي الحاذق الحذر الذي يستطيع ضبط نفسه، فلا يخاف شيئاً ولا يعرف الرحمة بل يتحمل جميع المشاق ويطيع الأوامر ويحترم أصحاب السلطة والنفوذ والذي يستطيع أن يعمل في انسجام مع أقرانه ولا يأبه بالموت فقد كان الغاية من التدريب الإسبرطي وإن كان في نظر الأثينيين مجرد سخافة لا داعي لها.. وقد كانت موسيقاهم ورقصهم التوقيعي ورقصهم الديني وسائل ترمي إلى تحقيق ذلك الهدف: وكانوا يرقصون وعليهم ملابس الحرب وعدده كاملة وكأنهم يمثلون في رقصهم المعارك الحربية وأساليبها. وهكذا لم يألفوا غير الأوضاع الحربية، حتى الموسيقى كان ينقصها الانفعالات الجمالية بل كانت خالية من الألحان الرقيقة التي ميزت الموسيقى اليونانية بوجه عام. فقد كان الإسبرطي يرمي بالموسيقى على خلق جو من الشجاعة والحماس. ولقد نال هذا الأسلوب الدوري تعضيداً من فلاسفة الإغريق، وبوجه خاص من أفلاطون الذي لم يؤمن بغيرها.

الإعداد الخلقي:

بقي أن نذكر شيئاً عن التربية الخلقية بالإضافة إلى ما سبق أن ذكرنا أنه من نتائج التدريب الرياضي والموسيقى: وفي الواقع أن نظام التربية الإسبرطية يعطينا جواباً صحيحا عن هذا السؤال "هل يمكن أن تعلم الأخلاق؟" فإن الإسبرطيين قد استطاعوا الحصول على نتائج خلقية واضحة فكانت كل مبارياتهم في الهواء الطلق، ثم أن كل تربية النشء –وفي الواقع كل حياته– كانت عامة وبناء على ذلك كان استحسان أو استهجان المسنين أو الشيوخ للأطفال مصدراً مستمراً للنظام، كما كان للمناقشات الدائمة سواء أكانت غير رسمية أو رسمية يقودها الشيوخ والبالغون بإحدى طريقتين سنذكرهما فيما بعد، لها النتائج نفسها سواء من الناحية الخلقية أو الاجتماعية. ويصف لنا بلوتارك المناقشات الرسمية بإحدى الطريقتين:

"عندما يركن رئيس الجماعة بعد العشاء إلى الراحة، كان من عادته أن يأمر أحد الصبية أن يغني له أغنية ويطلب من صبي آخر أن يجيب إجابة موجزة معقولة عن سؤال عام يلقيه إليه كأن يسأله "من أحسن رجل في المدينة ومن هو الخامل الذكر؟ أو ما أنفع عمل قامت به الحكومة في هذه السنة؟ أو ما رأيك في هذا العمل؟" أن مثل هذه الأسئلة كانت تلقى لاختبار مواهب الأطفال العقلية، وكانت تنمي فيهم قوة الحكم فإذا تردد الطفل في إجابته مثلاً عن هذه الأسئلة، كان يعد قليل المواهب ولا يبشر مستقبله بعظمة. وقد كان يطلب من الأطفال عند الإجابة ذكر الأسباب وإقامة البراهين في كلمات موجزة. وكل من كانت إجاباته خاطئة، عضه الرئيس على إبهامه عقاباً له. وكان كثير من شيوخ المدينة وحكامها يحضرون هذه المجالس ويشهدون هذه الاجتماعات ليعرفوا مدى حزم الرئيس في استعمال سلطته وحسن تقديره للعقوبة إذ أنه كان يسمح له أن يوقع العقوبات، ولكن بعد انصراف الصبية كان يتعرض هو نفسه للعقاب إذا كان قد عاقبهم أكثر أو أقل مما يجب".

وأما العادة الثانية وهي المناقشة الرسمية بالطريقة الثانية، فقد كانت من أخص عادات الإغريق إذ أنها تحتل المكانة الاجتماعية نفسها التي تتبوؤها العلاقات العشقية أو المحبة الباطنية في مجتمعنا الحديث وهي العلاقة بين الموحي المثقف وبين السامع وفي هذا يقول بلوتارك بعد كلامه السابق:

"كان الرجل إذا أحب غلاماً فتبناه يشاركه فيما يناله من خير أو شر أو فيما يشرفه أو يشينه، وقد قيل أن أحدهم قضى عليه الحكام بغرامة مالية كبيرة لأن الغلام الذي تبناه تفوه ببعض كلمات مستهجنة أو صرخ صرخة عالية أثناء اشتباكه في القتال. وقد كانت هذه الصلة شريفة بريئة من كل وصمة تدنسها حتى لقد قيل أيضاً أن العذارى كن ينتخبن أحباءهن من أطهر نساء المدينة وأكثرهن استقامة وصلاحاً... وفي كثير من الأحيان كان أكثر من واحد يألف شخصاً، فلم يكن تنازعهم في حبه سبباً للتباغض والتحاسد بل كان على العكس عاماً من عوامل التأليف بين نفوسهم واشتراكهم في عمل يرجون جميعاً صلاحه".

ويمكن القول أن كل بالغ اسبرطي كان معلماً، وكل طفل اسبرطي كان له رائد وقد كانوا يكنون بعضهم لبعضهم احتراماً متبادلاً. ولم يكن بينهم أي روابط اقتصادية، وإنما كانت تجمعهم الزمالة والألفة، وبهذه الزمالة –وغالباً في أوقات غير أوقات الرياضة البدنية– كان يتعلم المواطن كثيراً فيتعلم عن العدالة والشرف والوطنية وضبط النفس بل تضحية الذات والأمانة رغم أن لنا أن نتشكك في فكرة الأمانة عندهم وننقدها إذ كانوا –نظرا لتقديسهم الدولة– يسمحون بالغش أو بالسرقة وبخاصة للأغراض الحربية ما دام في ذلك كسب للدولة. ولهم أيضاً التشكك في معاييرنا الخلقية أو بعضها على الأقل، إذ أننا نتغاضى أحيانا عن بعض الغش والخداع في سبيل المنافع الاقتصادية. والخلاصة لابد من القول أنه بينما كانت التربية الخلقية في إسبرطة ترمي إلى تحقيق بعض الفضائل كانت نتائجها الخلقية –كما كانت أيضاً نتائجها الجسمية– ذات آثار قاسية بل وحشية أحياناً.

وهناك بعض مظاهر للتربية الإسبرطية يمكن أن نذكرها، ذلك أنهم أعطوا المرأة التربية نفسها التي أعطوها للرجل على خلاف غيرهم من الشعوب الشرقية، وكان هدفهم من هذا الإعداد تدريبهن على أن يكن أمهات ومحاربات.. وإذا كانت التربية الإسبرطية قد خلت من كثير من المساوئ التي كانت سائدة بين الشعوب الشرقية والتي كانت كفيلة جداً بأن تضم شهرة أثينا فإنهم قد قضوا على العائلة قضاء مبرما. وإذا كان الإسبرطيون قد وصفوا بالخلق الجامد العنيد وبالفضائل الأساسية بدرجة كبيرة أكثر من غيرهم من اليونانيين، فإنهم لم يتمتعوا إلا بالنزر اليسير من مباهج الحياة، ولم يحوزوا إلا القليل من الجمال الخلقي، وقد خلقوا لنا نوعاً من التربية أهم منتجاته القوة الجسمية والصبر والمناعة وآداب السلوك المنزلي ومتانة الخلق في ظل نظام قانوني استبدادي، وبذلك أخرجوا مجموعة من المواطنين الأقوياء المشبعين بحب الوطن والتضحية في سبيل رفاهية الدولة: فإذا كانت لهذه التربية من أثر في الأجيال التالية فلا أكثر من أن تكون قد أورثتهم مثلا وقدرة فقط.

التربية الأثينية في العصر اليوناني القديم:

إن التربية الأثينية القديمة ليس بينها وبين الإسبرطية القديمة أي عوامل مشتركة إذا استثنينا سذاجة الغرض وطرق التدريس حتى في هاتين الناحيتين كان هناك اختلاف كبير في القيم النسبية للعناصر المتعددة التي يحتويها الهدف، وفي تأكيد أهمية بعض مواد الدراسة أكثر من البعض الآخر. وكل ما سبق أن ذكرناه بخصوص المثل العليا الهيلينية وتشجيع ذاتية الفرد ينطبق تماماً على الأيونيين جميعاً Ionians لاسيما الأثينيين. وفي أخريات هذا العصر يصف لنا ثيوسيديس Thucydides الغرض من التربية عندهم مأخوذاً من أقوال بيركليس كما أنه يصف لنا حياة الأثيني حيث يقول: "إننا إذا فضلنا مواجهة الأخطار بقلب ثابت وبدون إعداد شاق وبشجاعة بالتعود لا بحكم القانون، فإننا لا شك منتصرون، فما دمنا لا نسبق الحوادث، فإننا سنقابل الأخطار بقلب ملؤه الفرح والشجاعة وبذلك تعظم قيمة وطننا في وقت السلم كما تعظم وقت الحرب. أننا نقدر الجمال ونتذوق معناه، وبالرغم من ذلك فنحن نتصف ببساطة أذواقنا ونحن نعمل على تثقيف عقولنا دون أن نفقد رجولتنا ونستعمل الثروة لا للكلام وحب الظهور، ولكن نستخدمها إذا دعت الضرورة إلى ذلك: أن الفقر ليس بعيب ولكن العيب ألا نحاول العمل على تجنب الفقر،

وإذا وجد المال في أيدينا فلا نتخذه وسيلة للفخر والمباهاة بالثروة، فإن المال ليس له قيمة في حد ذاته بل قيمته في الأعمال التي يساعدنا على القيام بها. أن المواطن الأثيني لا تشغله أمور منزله عن الاهتمام بأمور الدولة، وحتى أولئك الذين يقومون بالأعمال التجارية لديهم قسط لا بأس به من معنى السياسة. أننا قوم سياسيون لا نعد الرجل الذي لا يشارك في ميدان السياسة بنصيب شخصاً خطرا على المجتمع فحسب، بل نعده أيضاً إنساناً تافهاً في ذلك المجتمع، وكلنا مندمجون في تيار السياسة حتى أولئك الذين تصرفهم مصالحهم عن الاشتغال بالسياسة عندهم فكرة واضحة عن سياسة الدولة وإلمام بالأمور السياسية. إن العقبة الكؤود التي تعترض سبيلنا ليست هي عدم فهم المشروعات التي تحتاج إليها الدولة فنحن نناقش هذه المشروعات، ولكن الذي ينقصنا هو المعلومات التي نكتسبها من جراء المناقشة، والتي هي عنصر أساسي للعمل. ولدينا قدرة عظيمة على التفكير قبل العمل ومقدرة هائلة على العمل أيضاً. أما غيرنا فقد يكونون شجعاناً نتيجة الجهل، ولكنهم يتخبطون عند التفكير –إن أولئك الذين عندهم الشجاعة على تحمل آلام الحياة والذين يقابلون الأخطار بعزم ثابت– أولئك وحدهم هم الذين يجب أن نعدهم أشجع المواطنين".

هذا يبين لنا كيف تطورت التربية القديمة أكثر مما يبين لنا الفكرة المثالية للتربية كما كان ينظر إليها في ذلك العصر:

نظم التربية الأثينية:

إن نظم التربية في أثينا تختلف عنها في إسبرطة وذلك لأن التربية في كلتا الدولتين كانت تخضع لعوامل تختلف عن العوامل التي خضعت لها الأخرى. وكل ما كانت تتطلبه الدولة الأثينية من الفرد أن يسير في حياته بالحكمة يحدوه العقل في تأدية الواجبات الملقاة على عاتقه، وهو حر في الكيفية التي يقضي بها وقت فراغه. وكل ما تريده الدولة منه أن يكون قوي الجسم، شجاعاً في ساحة القتال. ومثل هذه النتائج لا يمكن الوصول إليه بإتباع نظام تربوي يسيره نظام اشتراكي استبدادي كذلك النظام الذي كان متبعاً في إسبرطة. وكانت أثينا تعمل على حفظ الأسرة –على العكس من إسبرطة– باعتبارها وسيلة من وسائل نمو شخصية الطفل وتشكيلها، وعليها ألقى عبء مسئولية التربية: وإذا كانت الرابطة العائلية غير وثيقة، وكان الحب الوالدي غير كاف، وكانت الالتزامات الاجتماعية غير كافية للمساهمة في تربية الطفل، فإن قوانين صولون في التشريع الاجتماعي كانت تجعل الابن في حل من مساعدة أبيه في شيخوخته إذا كان قد قصر يوماً ما في تربية ولده:– ولقد كانت المدارس في أثينا مدارس خاصة ولم تشرف الدولة إلا على تربية الأطفال بين السادسة عشرة والعشرين وكانت تربية جسمية هدفها إعداد الفرد للخدمة في الجيش في المستقبل.

على أنه يجب أن نلاحظ أن ترك المدارس حرة لم يكن معناه أن الدولة لم تتخذ الاحتياطات الصارمة ضد أي إهمال في التربية. وكانت الدولة تعني بتعليم الموسيقى وبالتربية البدنية. ولما كانت التربية الأثينية تحافظ على الأسرة وتحيطها بسياج من الضمان، وكان الأفراد يتمتعون بكامل الحرية في منازلهم، فإن القانون كان يشرف على التربية المنزلية. وكان يشرف على القانون مجلس الأريوباجس Areopagus الذي كان يشرف إشرافاً خاصاً على أخلاق الشباب. وفي الفترة التي كان يتمتع فيها هذا المجلس بسلطانه المطلق في أثينا، كان ينزل عقوبات صارمة على أولئك الذين حاولوا الإخلال بالآداب العامة.

وعلى الرغم من أن الأثينيين قد اشتهروا بالقسوة الشديدة في حروبهم الداخلية فإن كوينتليان Quintalian يذكر لنا أن الأريوباجس حكم بالإعدام على طفل لأنه فقأ عين حيوان. وكان لا يسمح لأحد بدخول حجرة الدراسة إلا للمدرسين ولموظفي المدرسة. وقد فرضت قوانين صولون الإعدام على كل من يخالف هذه القوانين. وكانت مدارس الموسيقى غالباً في الهواء الطلق وبخاصة تلك المدارس التي كانت للأطفال الفقراء. وكان الشباب في مدارس الرياضة الثانوية يتمرنون مع البالغين. وانطبقت هذه التنظيمات على مدارس الرياضة الابتدائية وكان الشائع أن يمتلك المدرس مدرسته– وكثيرا ما كانت تقيم الدولة بعض "البلاسترا" أو مدارس الرياضة البدنية الأولية. ومع أن الفلاسفة وقادة الفكر في أثينا في العصر الأخير يوافقون على ضرورة وجود نظام تربوي صارم إلا أنهم لم يقوموا بأية حركة عملية في هذا الصدد. وذلك لأنهم ما كانوا يسمحون مطلقاً بتضحية الحرية الفردية التي كانوا يقدرونها لدرجة عظيمة وكانوا يخافون عليها من أن تضحي على مذبح التربية المدرسية.

وكان يعهد إلى الأسرة بتربية الطفل حتى سن السابعة. وهنا كما كانت الحال في إسبرطة كان الجانب المهم من هذه التربية الأولى هو الاهتمام بالناحية الجسمية عن طريق التربية البدنية. وكانوا يتبعون الطريقة الإسبرطية نفسها فيكشفون على الأطفال ومن قبيل زيادة الحرية التي يتمتع بها الفرد كان الوالد هو الذي يقوم بعملية الكشف على الطفل بدلاً من أن يقوم بها موظفو الدولة: وليس هناك أدنى شك في أن مجال الخداع كان أفسح في أثينا في هذه الناحية منه في إسبرطة. ففي الأخيرة كان من يحكم عليه بالإعدام من الأطفال هو ذلك الصنف الذي يثبت عدم صلاحيته لخدمة الدولة. أما في أثينا فقد كان هناك تساهل كبير من جانب الأب الذي كان لا يقدم على مثل هذه الأعمال إلا لدوافع اقتصادية أو دوافع عدم الاهتمام:– ولم تكن التربية العائلية في أثينا من طراز راق عادة إذ كان الطفل يترك غالباً في حضانة المرضعات والعبيد. أما في إسبرطة فقد احتفظت الأمهات بالإشراف المباشر على الأطفال واشتهرن في جميع بلاد اليونان بحسن عنايتهن بأطفالهن من الناحية الجسمية والناحية الخلقية: ويمكننا أن نستقى معلوماتنا عن هذه الناحية الشائقة من حياة الطفولة الأولى من كتب الأدب اليونانية التي وصفت الكثير من ألعاب الأطفال التي تشبه إلى حد كبير الألعاب التي يمارسها أطفالنا هذه الأيام:– وكانت عملية تربية الطفل تسير بطريق غير شعوري – كما هو الحال اليوم– نتيجة لتأثير عوامل البيئة كالمنزل والشارع والمدينة.

الحياة المدرسية:

وكانت الحياة المدرسية تبدأ حوالي سن السابعة وكان يتابع الدراسة أطفال طبقة الأحرار ممن لا تقعدهم الظروف المالية مدة ثمانية أو تسعة أعوام. وكانت سن الدخول، ومدة الدراسة، والمواد التي تدرس تعتمد إلى درجة كبيرة على مركز العائلة: وتختلف التربية الأثينية كثيراً عن التربية في عصرنا الحالي في ناحيتين:

أولاً: كان على الطفل الأثيني أن يحضر نوعين متميزين من المدارس طيلة حياته الدراسية الأولى.

ثانياً: أن عمل هاتين المدرستين كان يختلف اختلافاً كبيراً عن مدارس العصر الحاضر. فمطالب الدولة كانت تقضي بإعداد النشء رياضياً وموسيقيا ولذلك عمل على إنشاء هذين النوعين من المدارس لتحقيق هذا الهدف. وكان يفرض على الطفل حضورهما. وكانت ساعات الدراسة طويلة إذ طبقاً لقوانين "صولون" كان الطفل يحضر إلى المدرسة قبل بزوغ الشمس ولا يبرحها إلا بعد غروبها. ولكننا لا نعلم على وجه التحقيق ما إذا كان الطفل يحضر دروس الرياضة البدنية أولا ثم يذهب إلى مدرسة الموسيقى أم كان يحضر الاثنين في وقت واحد. وإذا كان الأمر كذلك، فإلى أيهما كان يذهب في الصباح وإلى أيهما كان يتوجه في المساء؟ ومن الثابت أن هذه المعاهد كانت منفصلة غالباً وكان يتعهدها مدرسون خصوصيون في منازلهم: وكانت مدارس الموسيقى بعيدة عن الأماكن المزدحمة إذ كانت تقام في المعابد والمباني العامة:

وكان يعهد بأمر تربية الطفل –بعد أن يخرج من حضانة المرضعات– إلى مربين أو بيدا جوجيين وهؤلاء كانوا من الخدم أو من العبيد وكانوا يتولون الإشراف على الناحية الخلقية وعلى صحة الطفل العامة. وكان هذا العبد في الغالب رجلاً تقدمت به السنون أو لحقه عطب فأصبح غير قادر على القيام بأي عمل آخر للأسرة: ومن الثابت أن هؤلاء الخدم كانوا جهلة لا هيبة لهم في نظر الأطفال إذ أنهم وقفوا حجر عثرة في سبيل الاستمتاع بملاذهم مع أصدقائهم وفي الشوارع.

وفي سن السادسة عشرة كان الشاب يعفى من إشراف هذا المربي. وهنا تنتهي دراسته للأدب وللموسيقى ويبدأ يتدرب على الألعاب الرياضية حيث يندمج مع من هم في سنه من الشبان والبالغين. وفي هذه المرحلة كان يدرب على مختلف التمرينات الرياضية على يد موظف حكومي هو "مروض الغلمان Poedo- tuibe" وكانوا تحت إشراف "المرشدين الأخلاقيين Moral Overseer"– وإذا كان الشاب في هذه الفترة يتمتع بقسط وافر من الحرية فقد كان في الواقع تحت مراقبة دقيقة من موظفي الدولة ولاسيما المشرفين على الأخلاق: على أن هذه المثالية التي كانت سائدة في العصر اليوناني القديم كان ينظر إليها في العصور التالية –وفي عصرنا الحالي أيضاً– على أنها مثالية جماعة الأتقياء:–

وفي خلال العصر اليوناني القديم كان يوجد نوعان من هذه الملاعب أو "الجمنازيم" الأكاديمية والسنوسارجس Cenosarges التي نشأت قبيل بداية القرن السادس قبل الميلاد خارج أسوار المدينة: ففي أحضان الحدائق الغناء والمتنزهات الجميلة كان يتعلم أبناء الأحرار من الأثينيين في الأكاديمية– أما أبناء الشعوب غير الأثينية فكانوا يتعلمون في السنوسارجس، وكانوا يقضون سنتين مختلطين اختلاطاً حراً بالبالغين ومشتركين معهم في نشاطهم الاجتماعي ومناقشاتهم السياسية وغير ذلك من أنواع الحياة التي تعد الشخص لكي يكون مواطناً أثينياً صالحاً. ومما هو جدير بالذكر أنه خلال هذه الفترة قد احتفظ للارستقراطية بمركزها القديم الممتاز وذلك بقصر المناصب الرفيعة في الدولة على أفراد تلك الطبقة وبذلك سلمت الأرستقراطية من أن تطغى عليها تيارات الديمقراطية التي ظهرت قوية فيما بعد.

واقتصر التدريب العقلي للشباب الأثيني على الاختلاط بمن هم أكبر منه سنا، ومن الاستماع إلى المناقشات، والاشتراك في أحاديث الموائد العامة، ومن مشاهدة الروايات التمثيلية، والاستماع لقضايا المحاكم. فبهذه الوسائل كان يكتسب الأثيني معلوماته عن القانون والعرف الأخلاقي الذي يلزم لتوجيه سلوكه. وكانت أجرام الأحداث الناشئة عن عدم تقدير مسئوليات المواطن وعدم فهمها سبباً في تقديمهم إلى محاكم "الآريوباجوس".

التربية الشعبية لطبقة المجندين Ephebes:

وبعد أن ينتهي الشاب من هاتين السنتين للإعداد التدريبي، وبعد أن يثبت للموظفين المسئولين أنه تشبع بالنواحي الخلقية والجسمية اللازمة للمواطن المستنير، فإن اسمه كان يدرج في قائمة المواطنين الأحرار. وعندئذ يبدأ بأن يقسم يمين الإخلاص للدولة وللآلهة ولتقاليد الشعب الخلقية، وكان يعلن في اجتماع عام أن هذا الشاب قد أصبح جندياً. وكان يقوم بهذا الإعلان والده إن كان حياً أو تقوم به الدولة إذا كان الطفل يتيما فقد أباه في الحرب. ويبدل بثياب الشباب ثياب المواطن الحر. وكان عليه أن يتدرب على استخدام الأسلحة وعلى النظام العسكري قبل أن يباشر واجبات المواطن الكامل وحقوقه. تلك كانت فترة التدريب العسكري المعروفة لدى جماعة اليونان وكانت تختلف مدتها من سنتين (وفيما بعد سنة واحدة في أثينا) إلى عشر سنوات في إسبرطة. وكان الشاب الأثيني يقضي السنتين الأوليين من **16** إلى **18** سنة في الجمنازيم تحت إشراف الأب أو الوصي: أما السنتان الأخيرتان فكان يقضيهما تحت إشراف موظفي الدولة المباشرين. وكان على الشاب أن يقضي السنة الأولى في ثكنات عامة أو في معسكرات بجوار المدينة وأن يخضع للتدريب العسكري الصارم في استعمال الأسلحة وفي التدريب على إدارة شئون الدولة.

أما في السنة الثانية فقد كان الشاب الأثيني يعيش عيشة الجندي النظامي في المعسكرات البعيدة بقصد تدريبه على معرفة الطرق والحدود وطبيعة مملكته وتزويده بواجباته كجندي. ولقد تصور البعض بأن هذا الواجب البوليسي كان يقوم به الطلبة لحماية المدينة وحراسة مقاطعات الإقليم، ولكن هذه المسألة ليست معروفة على وجه التحقيق. وطيلة مدة الإعداد العسكري كثيراً ما كان يتعود الطلبة على الاشتراك في الأعياد الاجتماعية والدينية كما يتضح ذلك من نظام الطفل الباناثيني Panathenia (= المناصر لأثينية) على افريز البارتينون. وفي هذه الحفلات كان الإعداد الديني والإعداد الوطني يرتبط تمام الارتباط بتزويد الشباب بطرق الاستمتاع بنعم هذه الحياة وبتربيتهم تربية جسمية متزنة، وفي ختام السنة الأولى كان يعقد امتحان للشاب في استخدام الأسلحة. وفي ختام السنة الثانية كان يعقد لهم امتحان في واجبات المواطن.

ولا ينتهي نظام التربية الأثينية عند هذا الحد ذلك لأن حياة المواطن الأثيني لم تكن حياة تفرغ للمصالح الشخصية ولا حياة الانغماس في الملذات، بل بالعكس قد تطلبت الحكومة من المواطن أن يعيش حياة يصعب معها ممارسة النشاط الاقتصادي لأهداف شخصية كما هي الحال في الدولة الحديثة حيث يكرس الفرد جهوده الشخصية لتكوين ما يعود عليه بالنفع.. أما متع الحياة الشخصية سواء أكانت تسلية في الألعاب أو في الرياضة أو في حضور الملاهي أو الأندية العامة للأكل وللشرب، فقد كانت تحت إشراف الأثينيين، وكان ذلك الإشراف أقل مباشرة مما لدى الإسبرطيين. هذا ولقد أصبحت الدولة وجميع مظاهر الحياة الاجتماعية مدرسة اهتمت اهتماماً عظيماً بتربية النشء خلقيا وعقليا وإن كانت لم تهمل الاهتمام بالناحية الجسمية. وبذلك تكونت في المواطن الأثيني أعلى عناصر صفات النبل والفضيلة، تلك الصفات التي تبدو جلية في أخلاق الرجل الأثيني الحق.

وإذا كان هذا النظام التربوي لم يتحدد في نواحيه التفصيلية المتعددة حتى فترة متأخرة في العصر اليوناني القديم فإنه يرينا بوضوح المثل العليا التي رمت إليها التربية اليونانية القديمة وكان ظاهرة من ظواهر الحياة اليونانية طيلة القرن الخامس.

وصف أفلاطون لحياة الأطفال الأثينيين المدرسية:

إن الوصف الكامل لتربية الطفل الأثيني قد شرح بوضوح في محاورات سقراط لأفلاطون:

"تبدأ تربية الطفل وتوجيهه في سني حياته الأولى وتستمر طيلة حياته. ومنذ أن يبدأ الطفل يميز من حوله تتنازعه الأم والمربية والأب والمرشد لتوجيهه. ولا يمكنه أن يقول شيئاً دون توجيه منهم بأن هذا حسن وذاك سيء، وأن هذا مشرف وذاك عار، وهذا مقدس وذاك غير مقدس. اعمل هذا وتجنب ذاك، فإذا أطاع كان طيباً وحسنا، وإذا لم يطع عرض نفسه للتهديد وللعذاب الشديد فيلكم كما لو كان جماداً. وبعد ذلك يرسل إلى المدرسين الذين يطلب منهم الإشراف على سلوكه قبل أن يشرفوا على تعليمه القراءة والموسيقى. ويعمل المدرسون ما يطلب منهم وإذا ما تمكن الطفل من معرفة الحروف الأبجدية وبدأ يفهم ما هو مكتوب، أمدوه بمؤلفات أعاظم الشعراء، تلك المؤلفات التي عليه أن يقرأها في المدرسة. ويجد التلميذ بين ثنايا هذه الأشعار الكثير من النصائح والكثير من القصص ومفاخر مشاهير الرجال القدماء ويطلب منه حفظها عن ظهر قلب

حتى يعمل على تقليدهم ويحدث نفسه بالرغبة في الوصول إلى ما وصلوا إليه من مكانة رفيعة وبعد ذلك يتسلمه مدرسو الموسيقى ويصلحون من مزاجه بحيث يصبح معتدلاً ولا يقع مطلقاً في المعاصي. وعندما يعلمونه استخدام الآلة الموسيقية يعرض عليه أشعار مشاهير الشعراء أصحاب الأغاني الشعرية، وينشدون هذه الأشعار على نغمات الموسيقى ويجعلون من توقيعها وأنغامها مزيجاً تألفه أرواح الأطفال حتى يطبعوا الأطفال بطابع الظرف والاتزان وتقدير الزمن ويصبحوا قادرين على الكلام وعلى العمل. ذلك أن حياة الإنسان في جميع مناحيها في حاجة إلى الانسجام والتوقيت. ثم يرسل الطفل إلى أستاذ الألعاب الرياضية حتى يتمكن الجسم من أن يلبي نداء العقل الفاضل وحتى لا يضطر الشباب في المستقبل نتيجة ضعف أجسامهم أن يلجئوا إلى الهرب من الجيش إبان الحروب. هذا هو ما يفعله القادرون من التلاميذ مادياً وهؤلاء هم الأغنياء وحدهم. وهم يبدءون عملية التربية في وقت مبكر جداً وينتهون منها في سن متأخرة. وبعد أن يفرغ هؤلاء التلاميذ من أساتذتهم، ترغمهم الدولة على تعلم القانون حتى يعرف كل مواطن ما له وما عليه وحتى يعيش حياة واقعية مرسومة، لا حياة خيالية. وكما كانت الحال في تعلم الكتابة والقراءة إذ كان مدرس الخط يرسم خطوطاً نموذجية ويجعل الطفل يتتبع هذه الخطوط، فكذلك في تدريبه على القانون وكانت المدينة تضع قوانينها وهذه كانت من اختراعها ومن عصارة أفكار رجال قانونها القدماء وكان الغرض من هذه القوانين أن يعرفها الشبان قادة كانوا أم محكومين، ومن يخالف هذه القوانين فلابد من إصلاحه أي استدعائه للمحاكمة– وهذا ينطبق على هذا القطر كما ينطبق على غيره من الأقطار.

مواد التربية اليونانية:

أولاً- الرياضة البدنية

أهم اختلاف جوهري بين التربية اليونانية وبين التربية الحديثة ليس في طرق تنظيم هذه التربية ولكن في موادها، وخاصة في العناية التي كانت توليها التربية اليونانية للرياضة البدنية. وكان الطفل في المرحلة الدراسية ما بين سن 7 وسن 16 يقضي أكثر من نصف حياته المدرسية في الألعاب الرياضية "البلاسترا" وذلك قبل القرن الخامس قبل الميلاد. على أن فترة الإعداد للجندية Ephebic Period كانت تشمل سنتين يقضيهما الشاب في الملعب وسنتين أخريين يقضيهما في حراسة الحدود أي في التربية البدنية: وليس معنى هذا أن التربية اليونانية لم تتعد نطاق الاهتمام بالإعداد الجسمي، بل أنهم اهتموا بالإعداد الخلقي أيضاً وبالناحية العقلية كذلك، وبإخضاع النزعات العقلية لسلطان العقل. وزيادة على ذلك فإنهم قد عملوا على التوفيق بين أفكارهم وأعمالهم وعلى إخضاع سلوكهم لحكمهم وأمثالهم، والتوفيق بين أقوالهم وأعمالهم، وذلك بالرياضة البدنية. وعن هذا نتج ذلك الانسجام بين الحياة الفكرية النفسية وبين السلوك الخارجي– ذلك الانسجام الذي يتكون منه مثل الإغريق الأعلى.

ولم ينغمس الشاب الأثيني انغماساً همجيا في الألعاب الرياضية وفي المباريات كما هو حادث فعلاً في وقتنا الحالي. وكذلك لم يقتصر عدد المشتركين في هذه الألعاب على فئة قليلة هدفها تسلية الكثرة الساحقة. ولم تكن مستوياتهم تفوقهم كما هي في العصر الحاضر. وكان معيار النجاح يتوقف لا على كسب المباراة بقدر ما كان يتوقف على أداء التمرينات على خير وجه وبرشاقة وضبط للنفس وبمهارة فائقة. أما مباريات السباق فكانت تقام على الرمال أو بوساطة مشاعل مضاءة يجرون بها. من ذلك يتبين لنا أن الهدف من الجري لم يكن مجرد السرعة، وكذلك تبين لنا المصارعة بأوضاعها المختلفة أن القوة العضلية لم تكن كل شيء: وفوق هذه الألعاب، وفوق ذلك النوع الذي تتجلى فيه القوة الجسمانية يوجد نوع آخر من الألعاب يحتاج إلى سرعة الإدراك ويتطلب الشجاعة أو النشاط.. وإذا ما نجح الطفل في ألعاب الأطفال كان ينتقل إلى مجموعة أخرى من الألعاب، وكانت تنظم هذه الألعاب في المدارس في منهاج محدود للدراسة يطلق عليه اسم Pentathlon، وكان يتكون على التوالي من القفز والجري ورمي القرص ورمي الرمح والمصارعة. وقد تحولت المصارعة إلى الملاكمة وذلك بفتح راحة اليد، وتحولت إلى بانكراتيم Pancratium وهذه ضرب من الرياضة اندمجت فيها المصارعة والملاكمة يستخدم فيها اللاعب يديه ورجليه وأي وسيلة تساعد على الانتصار على الخصم. وفي أثينا كانت هذه الألعاب تخصص للكبار من الشبان تحت إشراف مدرسي الرياضة البدنية.

وقد نجم عن الأشكال المختلفة للقفز، وكذلك عن الجري لمسافات قصيرة، قدرة على تركيز الطاقة: وكلاهما قد أدى إلى نمو عضلي لجميع أجزاء الجسم وإلى خفة عامة وإلى زيادة قدرة الرئتين. أما السباق لمسافات طويلة فقد كسب الجسم قوة الاحتمال. وأما تمرينات رمي الرمح وقذف القرص فكانت بمثابة تمرينات حربية ومع أنها لم تكن تمرينات شكلية بالمعنى المعروف فإنها كانت من عوامل الانسجام وتناسق الأعضاء. والواقع أنه لم تؤد لعبة إلى الانسجام الجسمي الكامل غير لعبة رمي القرص، وهذا أمر واضح يظهر تماماً في التماثيل اليونانية. كما أن إطلاق الرمح قد أكسب العين واليد دقة: ولقد تعددت أنواع المصارعة وبلغت الذروة بين مختلف الألعاب الأثينية. ففي هذه اللعبة قد تجلت جميع المهارات التي تطلبها الألعاب الأخرى مضافاً إلى ذلك إعداد خلقي خاص، فقد كانت تتطلب الخفة وتركيز الطاقة، والصبر، وقوة الاحتمال، وسرعة الإدراك، وضبط النفس، وإخضاع جميع الدوافع المختلفة للعقل. وهذه السلسلة المختلفة من التمرينات الرياضية كانت تستخدم في المباريات العامة وسيلة من وسائل حذف العدد الكبير من المتبارين ح

حتى لا يبقى إلا عدد قليل يدخل المباراة العامة: وهناك نوعان آخران من الرياضة هما السباحة والصيد، وكان كل ولد يوناني يتعلم السباحة، أما الصيد فكان يتدرب عليه الشاب إعداد للمستقبل، وكان يتطلب جميع الصفات اللازمة للاعب في الملاعب الرياضية، كما أنه كان عاملا من عوامل تشجيع ملكة الابتكار لدى الفرد. أما صيد الحيوانات المفترسة، فلم يصل في أثينا إلى المستوى الذي وصل إليه في إسبرطة وذلك لازدحام أثينا بالسكان فضلاً عن طبيعة أرضها المنبسطة. من ذلك يمكننا أن نقول أنه كان للألعاب الشكلية مركز هام في أثينا أكثر مما كان لها في إسبرطة، وكان الإسبرطيون ينظرون نظرة استصغار إلى الألعاب الرياضة في البلاسترا والجمنازيم ويعتبرونها ألعاباً هي من خصائص النساء والمتخنثين.

ثانياً- الموسيقى

أما الموسيقى فيجب أن نفهمها بمعنى أوسع من المعنى الذي تحمله في العصور الحديثة، ومنها يتكون الجانب الثاني من التربية الأثينية فغرضهم من التربية "موسيقى للجسم ورياضة للروح". وكانت الموسيقى بهذا المعنى تشمل الفنون الميوزية التسعة. فكانت تشمل الشعر والتمثيل والتاريخ والخطابة والعلوم والموسيقى بمعناها المحدود، وبالجملة فقد كونت الموسيقى بمعناها الأخص الجانب الأكبر من تربية الولد اليوناني في المرحلة الأولى.

وكان الطفل الأثيني يقضي سحابة يومه من شروق الشمس حتى غروبها بالمدرسة. وكان يقضي السنوات الأولى من حياته في حفظ الأشعار الهومرية بالإضافة إلى أجزاء من هزيود Hesoid وكان يضاف إليها فيما بعد في العصور التاريخية منتخبات من الشعر الغنائي. وبجانب تقوية الحافظة اهتمت المدارس بشرح معاني الكلمات والعبارات وبكل ما هو غامض من الإشارات والاقتباسات. وبعد سنوات قليلة يقضيها الطفل في استيعاب الأدب الذي نجد فيه مثل الإغريق الأولين مشروحة بشكل يؤثر تأثيراً عظيماً في الأجيال المقبلة كان الطفل يتعلم كيف يغني هذه الأشعار على نغمات الموسيقى الصادرة من القيثارة. على أنه يتعذر علينا أن نعرف في أي سن كان الطفل يبدأ في استخدام هذه الآلة الموسيقية، وإن كان أفلاطون يقرر أن ذلك كان في سن الثالثة عشرة. على أننا لا يمكننا أن نحدد بالضبط ما إذا كان أفلاطون يشير إلى ما كان حادثاً فعلاً، أو يشير إلى الناحية المثالية التي تجلت في جمهوريته. ولقد ظل هذا الإعداد يكون الجانب الأكبر من الثقافة العقلية للطفل الأثيني لمدة عدة أجيال وظل كذلك حتى بعد أن عرفت القراءة والكتابة في القرن السادس: ومهما يكن من أمر طول المدة التي كان الطفل يحتاج إليها ليحصل على المهارات اللازمة لاستخدام الآلات الموسيقية فلم يكن الهدف مجرد الإتقان أو المهارة في حد ذاته إذا كان عمل الطفل يشبه إلى حد كبير عمل الشاعر القديم

فكان يجمع بين اللعب على القيثارة وبين إنشاء الشعر على النغمات الموسيقية. فكان المدرسون الأولون شعراء أو مغنين متجولين. ومن هذا يمكننا أن نقول بحق أن من بين الشعوب القديمة نجد أن جماعة اليونان قد انفردوا دون غيرهم بميزة هامة وهي أن طبقة المدرسين كانت تنشأ من بين الأدباء لا من بين طبقة رجال الدين كما كان يحدث في الشعوب الأخرى: وكان يراعي في المدرسة انسجام نغمات الموسيقى مع الفكرة التي تشرحها القطعة، وكان هذا يتطلب بصيرة ومقدرة على الفهم لمعاني الشعر والمهارة والقدرة الإبداعية في الشعر والتلحين وكان هذا يتطلب أيضاً قدرة فردية ابتكارية، وكان عاملاً من عوامل بناء الشخصية وهذا ما كانت تتجاهله التربية القديمة تجاهلاً تاماً، ونحن نشك فيما إذا كانت التربية باعتبارها عاملاً من عوامل تشجيع الناحية الابتكارية –التي تشمل قدرة التعبير، وملكة الإبداع، وفن التقدير– قد نجحت في يوم من الأيام مثل ما نجحت في بلاد اليونان. والواقع أن جماعة اليونانيين نجحوا في هذه الناحية نجاحاً ظاهراً وكان سبيلهم إلى ذلك هو تربيتهم الموسيقية. وكثير من الأجيال تتكلم عن تربيتهم الأولى. ففي ذلك يقول المؤرخ العظيم "بلوتارك":

"ومهما يكن من شيء فإن الذي يشب على دراسة الموسيقى وينشأ على تربية موسيقية ملائمة لتكوينه ومنظمة لميوله فإنه سيتمسك بكل ما هو نبيل وكريم ويكون بعيداً عن كل عمل قبيح وسينطبق هذا على كل شيء كما ينطبق أيضاً على الموسيقى. وأنه سيكون –وقد جنى أعظم ثمار الموسيقى– ذا فائدة كبرى ليس لشخصية فقط، بل للمجتمع الذي يعيش فيه. فالموسيقى توحي إليه بالابتعاد عن كل ما هو مرذول في القول وفي العمل، وبالتزام جانب اللياقة في تصرفه، وبإتباع السلوك الطيب والنظام والهدوء".

وكانت هذه التعاليم الموسيقية شائعة ومعروفة لدى جميع اليونان ولم تكن مقصورة على الأثينيين فقط، ولو أنها اختلفت إلى حد ما في الآلات المستخدمة وفي نوع الأغاني المنشودة: وبالإضافة إلى استعمال الأشعار الهومرية، أضاف الأثينيون –كما أضاف غيرهم من اليونان– أغاني سهلة لترتيلها عند تناول الطعام، وأغاني دينية يرددونها في الأعياد وفي الحفلات الدينية. يقول أرسطو " Music was introduced by our forefathers for the rational enjoyment of leisure" "أن أجدادنا السابقين أدخلوا الموسيقى للتمتع بوقت الفراغ تمتعاً معقولاً". وبهذه الوسيلة نفسها تمكن اليونان أنفسهم من أن يتموا هذه الهبات ذات القيمة العظيمة التي ساعدت الرجل الحر أن يسود طبقة الشعب

والتي أدت إلى سيادة الأثينيين وفضلهم على كافة الإغريق في الولايات الأخرى. وقلما تجاهل الإغريق هذا الهدف. والموسيقى لا تنمي فقط القدرة على التعبير ولكنها تؤدي إلى التوازن والانسجام الروحي في الإنسان، مثلها في ذلك مثل الألعاب الرياضية التي تؤدي إلى توازن الجسم وانسجامه. وفي هذا يقول أفلاطون "أن الانسجام في نظر من يستطيع بمهارته وذكائه أن يخرج النغمات الموسيقية ويستخدم الفنون الميوزية المعروفة ليس هو السرور الذي ينشأ عن الموسيقى، ولكنه بالنظر إلى عدم الانسجام في سلوك النفس البشرية، هو التقليل من عدم انسجامها ومن التضارب بين أغراضها وتحويلهما بالتأثير الموسيقي إلى انسجام وتوافق".

ومن أجل هذا الغرض تمسك فلاسفة اليونان وبخاصة أفلاطون، في نظرياتهم التربوية بأن تشرف الدولة على التربية الموسيقية باختيار الأغاني والآلات الموسيقية التي تستخدم في الغناء وطابع الموسيقى. ولقد كان هذا حقيقة هو ما يمارسه جماعة اليونانيين في العصور القديمة.و الشكلان المرسومان يبينان صورتين[1] لمدرسة موسيقية ترجع إلى سنة **450** ق.م رسمها الفنان الأثيني ديوريس Duris

---

([1]) مأخوذة من صورة على زهرية.

وعلى كلا وجهي الزهرية توجد صورة خمسة أشخاص هم تلميذان ومدرسان ومروض غلام "بيداجوج" اصطحب غلامه إلى المدرس ولا زال يتطلع إليه ليساعده أو لينتظره في العودة إلى المنزل. ولكن ربما أخطأ الفنان في التمثيل بالصورة على وجه الإناء، فإنه يفهم منها أنه كان لكل تلميذ مدرس خاص، ولكننا نعرف أنه كان لكل مدرس عدة تلاميذ. ولقد كان التعليم في معظم العلوم فردياً، هذا إذا استثنينا الموسيقى. وعلى أحد جانبي الوجه الأول للإناء نجد صورة للولد يتعلم كيف يضرب على الآلة الموسيقية. وفي الشكل الآخر نجد صورة للشاب وهو يردد قطعة شعرية أخذها المدرس من كتاب –وعلى الوجه الآخر للإناء نجد صورة غلام إما يتعلم كيف يغني أو يردد قطعة من الشعر بصحبة مدرسه على المزمار، وإما يتعلم كيف يخرج النغم على المزمار– وفي الشكل الآخر نجد تعاليم كتابية توضح ما يعمله المدرس والتلميذ. ونرى ألواحاً مطوية من الشمع للكتابة، ويعمل المدرس على تصحيح التمرينات أو يعمل على كتابة نموذج لموضوع. وعلى حائط الإناء نجد الآلات الموسيقية معلقة وكذلك محافظ هذه الآلات، وعلى كل حائط نرى رسما لفنجانة تشبه إلى حد كبير الإناء نفسه.

القراءة والكتابة والعنصر الأدبي للتربية:

بالطريقة المذكورة شملت الموسيقى المدرسية القراءة والكتابة وعلى العنصر الأدبي للتربية. ولقد أدخلت القراءة والكتابة في المدارس منذ سنة 600 ق.م ولكن قبل هذا الزمن بكثير كانت أشعار هومر تدرس في المدارس بطريق شفوي كما ظلت بعد هذا الزمن تدرس بالطريقة نفسها. وبهذه الطريقة وحدها أمكن للمثل العليا الهومرية أن تتغلغل تغلغلاً تاماً في حياة الأثينيين أكثر من تغلغلها في حياة أي شعب يوناني آخر. ولقد قامت الإلياذة Iliad والأوديسة Odessey مقام الإنجيل في عصرنا الحاضر في تربية أبنائنا، فلقد أمدتهم بالتوجيه الخلقي، وأوحت إليهم بالجمال، ووجهتهم توجيهاً عملياً في حياتهم. ولقد كانت هذه الأشياء بالنسبة لليونانيين مصدر الإلهام كما كان الإنجيل للمسيحيين والتوراة لليهود. وكما كانت أساساً لتربيتهم، لذلك ظلت منبعاً لجميع العلوم والفنون. ومع أن هذه الأشعار قد حوت الكثير من الأقوال التي قد تكون هادمة لتربية الأطفال من الناحية الخلقية، فإن شرحها واستخدامها قام بالوظيفة نفسها التي يقوم بها مثل هذه النصائح في التوراة أو الإنجيل. ونظراً لما كان للأشعار من أثر عظيم نجد أن أفلاطون أراد أن يتجنب الالتجاء إلى الشعراء بالكلية، ومع أن هذا كان تطرفاً عظيماً من أفلاطون فإنه كان نتيجة طبيعية للعصر الذي عاش فيه أفلاطون،

والذي تطرف فيه الشعراء إلى أقصى حد. فعصر أشعار هومر التي خلقت قبيل انتهاء القرن الخامس قبل الميلاد شعباً لا يماثله شعب آخر من حيث دقة العقلية ومن حيث التقدير الجمالي ومن حيث اتساع الأفق العقلي والمقدرة على التمتع بالحياة، حل محله قبيل انتهاء هذا العصر عصر آخر شاع فيه أدب رخيص من نوع الأغاني و"المواويل" أمثال أشعار سيمونيديس وسابفو Simonides & Sappho ولقد أدخل هذان الشاعران (سيمونيديس وسابفو) أغاني جديدة. ورغم أن هذه الأشعار أنتجها أصحابها أثناء فترة التربية القديمة، فمن الواجب أن نتذكر أن هذه التربية كانت من النوع الراقي جدا الذي لم يسمع التاريخ بمثله حتى ذلك الوقت، وظل عدة أجيال يعد من أعظم الأشعار التي أنتجتها العقلية الإنسانية لأغراض تربوية. ونظراً لأنها كانت تعبر عن المثل العليا للشعب في ذلك الوقت، كما كانت أشعار هومر تعبر عنها، فقد ظلت هذه المثل يتقبلها الشعب مرتبطة بهذه الأشعار:

ولقد ظل إنماء العنصر الأدبي وتشجيعه هو الميزة الظاهرة للعصور التالية. ولم تنشأ القراءة والكتابة إلا نشأة عرضية. ولقد ظل الأدب في غنى عنهما ما دام من الممكن الوصول إلى نتائج التربية الخلقية العليا بحفظ هذه الآداب وإتباع الرواية الشفوية في تداولها. أما طريقة معرفة القراءة والكتابة فقد تدرجت بالطريقة نفسها التي درجنا عليها، فقد استخدم أولاً الحروف الأبجدية العادية، ثم انتقل إلى المقاطع. أما القراءة فقد كان لها قيمة تربوية عظيمة وذلك لما كانت تتطلبه حينئذ من تدريب على التمييز أو الحكم: هذا بالإضافة إلى ما كانت تتطلبه من مجهود إذ أن الكلمات كانت تكتب متصلة دون انقطاع فلا تفصل كلمة عن الأخرى: زد على ذلك أنه لم يكن هناك علامات الوقف والعطف وغيرها من علامات الترقية Punctuation ولذلك كان من الضروري أن يعمل الطفل على معرفة الفكرة حتى يكون ما يقرؤه مفهوماً. وبعد أن يقضي الطفل عدة سنوات في هذا التمرين، كانت تتجه العناية إلى الناحية الجمالية فيضع جمال القراءة موضع عنايته وذلك تمهيداً لأعمال أخرى.

أما الحساب والرسم وغيرهما من فروع الرياضة فقد كانت لا تدخل في المنهاج إلا متأخرة. ولذلك يمكن أن نقول أن من الشعر ومن الموسيقى كان يمكن الوصول إلى نتائج تربوية قيمة عظيمة، ولو أنها بسيطة في تنسيقها.

لم يبق علينا من منهاج التربية اليونانية القديمة إلا "الرقص": وهذه المادة كان من الممكن إدخالها مادة الرياضة البدنية Gymnastics ولكنها أكثر من مجرد التمرينات الرياضية. وكان من الممكن إدخالها في منهاج الموسيقى لأن الرقص ما هو إلا مظهر من مظاهر التعبير الفكري المنسجم بوساطة الحركات الإيقاعية. ويختلف الرقص اليوناني عن الرقص الحديث في مواضع كثيرة. إذ لما كان الرقص عبارة عن حركات إيقاعية لجميع الجسم كان يشمل تمرينات عظيمة تؤدي إلى انسجام في نمو الجسم. ولما كان الرقص مصبوغاً بالصبغة الدينية أو المدنية أو الحربية، ولم يكن هدفه إذا مجرد سعادة الفرد ولذته. ونظراً لأنه كان ينشأ عن دوافع اجتماعية، فقد استمد مادته من الفكر والوجدان معاً. وكانت نتائجه الخلقية والجمالية عظيمة. ولقد كانوا يقومون بهذا الرقص في جماعات وفي حفلات مدنية، وفي التمرينات الحربية، والعبادات، أو في الإعداد لهذه النواحي المختلفة. فكان في الواقع كغيره وسيلة من وسائل التدريب والانسجام. وكان الرقص يرمي إلى التوفيق بين انسجام الفكر والتعبير الانفعالي الذي يتجلى في الموسيقى وبين انسجام النمو الجسم بطريق الرياضة البدنية.

الغرض الأخلاقي من التربية اليونانية:

من الممكن إدراك الغرض الأخلاقي من التربية اليونانية بدراسة النتائج التي كانوا يرمون الحصول عليها من دراسة كل مادة من مواد التربية. والفقرة السابقة المقتبسة آنفاً من أقوال أفلاطون تبين هذا الأثر الأخلاقي باعتباره هدفاً يرمي إليه الرقص. ولقد سبق أن أشرنا إلى أن التربية الرياضية كانت وسيلة لإنتاج بعض نتائج خلقية معينة كضبط النفس وإخضاع الشهوات للعقل. لأنه بفضل ذلك تنمو فضائل الصبر والجلد والقدرة والشجاعة والإخلاص ومراعاة حقوق الغير: أما الأهداف الخلقية التي كانوا يرمون إليها من التربية الموسيقية فيعبر عنها بروتاجوراس Protagoras بما يأتي: "وكان مدرسو الموسيقى يعملون على جعل النغم والانسجام مناسبين لعقول الأطفال حتى يصبحوا أكثر رشاقة ودقة وانسجاماً، وبذلك يمكنهم إتباع هذه في أقوالهم وأعمالهم". وهذا الاقتباس الذي ينسبه أفلاطون إلى أحد السوفسطائيين ما هو إلا جدال أو نقاش يريد أن يثبت به أن الفضيلة يمكن تعلمها ما دام الهدف الأسمى من التربية اليونانية هو التعلق بأهداب الفضيلة.

وكان الطفل الأثيني يلقن تلقينا دينيا خاص حين تدريبه على عبادة آلهة الأسرة. وهذا بالإضافة إلى ما كان يتلقاه من أصول الدين في الصلوات الدينية العامة حيث كان يلجأ إلى الأناشيد والرقص الديني ويحضر الحفلات الدينية المنظمة. ويخيل إلينا أن هذه الرياضة في المدرسة وفي المنزل كانت تحمل طابعاً دينيا خاصا لاسيما أن الرياضة البدنية نفسها كانت من مراسيم عبادة الآلهة. ولكن من ناحية أخرى نظراً لأنها كانت متصلة اتصالاً وثيقاً بالحياة الأخرى، نجد أن الدور الذي لعبه العنصر الديني في تربية الأطفال كان دوراً محدوداً جدا. ولما كانت التربية الخلقية عند الشعب اليوناني أقل تعلقاً بالنواحي الدينية منها عند بقية الشعوب الأخرى، لذلك نجد أن وسائلها كانت مخالفة لوسائل التربية عند غيرهم. فبالاتصال المباشر بين الغلام اليوناني وبين البالغ، وبين الطفل والمربي، وبين الشاب ومن يوحي إليه بالآراء Inspirer تمكن اليونانيون من الوصول إلى طريقة عملية في تربية صغار الأطفال تربية خلقية حقيقية. ومع أن هذه الطريقة لم تخل من النقد اللاذع لما فيها من مواطن ضعف وأخطاء فإنها نجحت على أيدي اليونانيين نجاحاً عظيماً، وأتت بأشهى الثمرات: ومع أن المربي كان عادة من العبيد،

وكان من المحتمل –إن لم يكن دائماً– أن يكون من نوع متواضع خلقاً، فإن سلوك الأطفال الخلقي كان يلاحظ ويضبط بعناية تامة. ومن ناحية أخرى لم تكن العلاقة التي نشأت فيما بعد في أثينا شاملة ومنتشرة انتشاراً شائعاً كما كانت في إسبرطة، إلا أنها كانت اختيارية لا تشوبها شائبة ضغط وتحققت فيها الرابطة الحقيقية بين المدرس والتلميذ، تلك الرابطة التي يتجلى فيها العطف على الأماني الأخلاقية، وعلى الحب المتبادل بين الاثنين:– وبينما كان مدرس الرياضة البدنية والموسيقى يمد الطفل بالمبادئ التي تتطلبها تلك المواد، فإن عملية التربية التي ارتبطت بطريق مباشر بتشكيل النواحي الخلقية للطفل كان لابد أن تخضع في تشكيلها لعوامل أخرى لا دخل للنواحي الاقتصادية فيها. فمدرسو الطفل اتحدوا فيما بينهم وأجمعوا أمرهم على أن يغرسوا فيه صفات خلقية ناضجة، فيزيدون من كبريائه ومن تمسكه بالأخلاق، ويعودونه الحميد من العادات ورشاقة السلوك، والتواضع، واحترام الكبار والمسنين، واحترام القانون. هذا فضلاً عن أنهم كانوا له بمثابة نماذج خلقية راقية يحاول الطفل أن يقترب منها بطريق التقليد الشعوري أو شبه الشعوري بحكم اتصاله بهم اتصالاً مستمراً.

تلك هي الميزة البارزة في التربية الإغريقية. ورغم أن تربيتهم اشتركت مع التربية الشرقية في عنصر التقليد، فإن هناك اختلافاً واضحاً في هذا التقليد. فتقليد الشرقيين كان تقليداً لصور جامدة، وعادات معينة، أما تقليد الإغريق فكان تقليداً لنماذج حية امتازت بما لها من صفات شخصية قوية وبأنها تشجع على نمو الذاتية.

هذا وكانت عملية التربية لدى الإغريق تتطلب بث بعض الفضائل. وكان من حسن حظ الطفل الأثيني أن هذه الفضائل المنشودة كانت تتجسم في شخصية المدرس: وذلك لأن التربية لدى الطفل اليوناني كانت ترمي إلى هدف ممكن الوصول إليه مادام يوجد أمامه نموذج مجسم يمكن أن يتخذه دليلاً في سلوكه وهادياً في بناء أخلاقه: ولم تكن عملية التربية عملية شكلية ميتة، ولكنها كانت صورة من صور الحياة مليئة بالنشاط وبالمباهج، مليئة بالتعبير عن الذات، وتهدف إلى نماذج محسوسة من الفضائل تمثلت حقائق واقعية أمام عيني الطفل في سلوك ملهمة ومثقفة.

وهناك مظهر آخر من مظاهر التربية اليونانية جدير بالعناية وبالذكر، وهو يمت بصلة لاتجاه التربية الحديثة الذي يؤكد الناحية التعبيرية أو الناحية الإنشائية والعملية في التربية. فالتربية اليونانية كانت أولاً وقبل كل شيء تربية بطريق العمل. أما عملية التعلم فقد كانت في المقام الثاني من الأهمية: وكما أن مدارسنا الحالية تصرف جزءاً عظيماً من وقتها لتشكيل أفكار الطفل مستعينة في ذلك بالسلطة الخارجية، فكذلك وجهت التربية اليونانية جهودها نحو تشكيل السلوك وتوجيهه. ففي تلك المدارس كان الطفل يتعلم السباق والقفز والمصارعة، والتفوق في التمرينات البدنية وفي المباريات، والضرب على العود، واستذكار الشعر وغنائه بمصاحبة العود، والقراءة والخطابة والرقص. وما كل هذه النواحي إلا نواح عملية، وما هي إلا تكوين عادات بطريق العمل، ولا تصبح علماً إلا بعد تكرار. وعندما تتكون العادة بالمران، يجب أن يتبع هذا التمرين تعليم وتثقيف وبذلك تصبح العادة ثابتة مستمرة وذلك بوساطة تعقلها وفهمها. فالتعليم إذن يرمي إلى أن يحل التعقل الذاتي محل السلطة الخارجية كأساس للسلوك الفاضل.

والتعليم أيضاً ينتج عنه ذلك التوفيق والانسجام بين الحياة الباطنية وبين الأعمال الخارجية –وبذلك يعكس الإغريق تلك العلاقة التي بين التعليم والنشاط أو التعبير الذي تنادي به التربية الحديثة. فالإغريق يعتقدون أن فهم نظرية ما يتبع العمل. ولقد عبر أرسطو أحسن تعبير عن هذين المبدأين الأساسيين بالنسبة لليونان وأسسها على حسن النشأة وعلى التربية الحسنة، وسترى أنه يجعل جودة المحتد وطيب العنصر من أهم أسس التربية ذلك حيث يقول: "هناك ثلاثة أشياء كفيلة بأن تجعل الرجل خيراً فاضلاً وهي: "الوراثة– العادة– العقل. فالأصل في الإنسان أنه يجب أن يولد إنساناً لا ضربا من ضروب الحيوان، هذا من ناحية– ومن ناحية أخرى يجب أن يتميز الإنسان بصفات خاصة بالجسم وصفات أخرى خاصة بالروح. على أن هناك بعض مواهب طبيعية يمكن أن تتحول بالتعود إما إلى الخير وإما إلى الشر. فمعظم الحيوانات تعيش معيشة طبيعية ولو أن بعضها يسيره قانون أيضاً. أما الإنسان فيمتاز بالعقل –ولا يمتاز به غيره– ومن الواجب أن تتفق الوراثة والعادة والعقل بعضها مع بعض، ولكنها قلما تنسجم. فإن الإنسان يعمل أشياء كثيرة ضد عادته وطبعه إذا ما قضى العقل بهذا. وقد حددنا طبائع الإنسان التي يمكن بكل سهولة صبها في قالب خاص على أيدي المشرع، أما غير هذه فتعديلها من اختصاص التربية فنحن نتعلم الكثير من الأشياء بطريق العادة، والبعض الآخر عن طريق التلقين".

نتائج التربية اليونانية القديمة:

لا يمكن أن نصف في عبارات موجزة أثر كل من التربية اليونانية القديمة في كل من الفرد والدولة. ولكن يمكن تلخيصها بقولنا أن الثقافة اليونانية في القرن الخامس قبل الميلاد كانت نتيجة من نتائجها. فهنا وقبل أن تبلغ الفردية ما بلغته من قوة، وحينما كانت الشخصية تجد مظاهر التعبير عن نفسها كاملة وبحرية في خدمة الجماعة، استطاعت الفردية أن تنشط وأن تتقدم تقدماً عظيماً. وبالرغم من ذلك يجب ألا ننسى القصور الذي سبق أن ذكرناه عن المدينة اليونانية، إذ أنه عندما أصبحت أثينا ديمقراطية، فإن نسبة ضئيلة فقط من سكانها يبلغ حوالي العشر، اعتبروا من المواطنين الأحرار، ولا يدخل في هذا الجزء العبيد ولا غير الأثينيين. كما أن بعض العادات الإغريقية كتعريض الأطفال للكشف عنهم والقسوة مع العبيد والأسرى، وإذلال المرأة وغيرها من التقاليد المنافية للمدنية الحديثة كانت مواطن ضعف بارزة. على أن الأستاذ "ماهفي "Mahaffy" يعطينا صورة واضحة عن مركز الأحرار من السكان ومكان المجتمع اليوناني حينئذ في العبارة الآتية، وهو تصوير في حدود وجهة النظر الحديثة. يقول هذا الأستاذ "ليس هناك من شك في أن الشعب الأثيني حينئذ لم يكن متعلماً مثلنا اليوم، إذ كانوا يجهلون الكثير من العلوم ومنها التاريخ وآلاف من النتائج التي وصل إليها المحدثون. ولكن هناك أمور أخرى لم تتمكن أي أمة أن تبلغ فيها مبلغ عبقرية الرجل اليوناني، وهذه كالمدينة ذاتها والقوى العقلية وسرعة البديهة وسلامة الذوق ودقة الحكم. وليس هذا فقط ما برز فيه اليونان، بل أنه ليس هناك ديانة من الديانات في عصورنا الحديثة قد علمت الناس الآراء الخلقية بشكل أرقى ولا أنقى عما فعل أخيلوس "Aschylus" ومدرسته، ثم نماه فيما بعد سقراط وأفلاطون".

هذا وإن تكون مجتمع ثابت يتمتع بالحرية وبالقوة قد تم لأول مرة على أيدي الإغريق وهو أول مجتمع من نوعه لم يكن ثباته واستقراره على حساب إخضاع الفرد- ولقد وجدت الفردية مجالاً تعبر به عن نفسها في كل مظهر من مظاهر النشاط التي تقدرها الحياة الحديثة وتعدها جديرة ببذل أكبر مجهود إنساني. وكان لليونانيين مقدرة يندر وجودها بين أفراد الدول الحديثة على استغلال مظاهر نشاط الحياة العادية وعلى تنمية ذاتية مواطنيهم وترقية شأنها. وإذا نظرنا في كل مظهر من مظاهر حياتهم، لم نجد مجالاً لإبراز هذه الصفة أفسح من ميدان الرياضة والألعاب: ولم يكن هناك عنصر الإجبار أو القسر في مباريات الألعاب سواء أكان ذلك بين أفراد أو بين الجماعات من الدول الأخرى، ولم تكن تلك المباريات ذات قيمة عملية لا للدولة ولا للفرد. ولم تكن وسيلة لحرب أو لخدمة الدولة بطريق مباشر، بل لم تعد أن تكون مظهراً من مظاهر التعبير عن شخصية المواطن. وبطريقها أعلن الفرد حريته وتخلص من القيود التي ألقتها الطبيعة على عاتقه، وأعلن أيضاً عن عبقريته وتفوقه على إخوانه ولذلك فلم يحصل الفرد على أي مكافأة إلا تقدير إخوانه الذين كانوا يقدرون كل من امتاز بصفة من صفات التفوق الشخصي.

ويعبر "Euripides" أحد رجال هذا العصر عن الحالة فيصفها في كتابه الكترا حيث يقول:

"لم يكن هناك حد فاصل لقياس الجدارة، وكثيراً ما كنت أرى ابن الرجل النبيل لا قيمة له، وأن كثيراً من الأطفال الجيدين ينشئون من آباء أشرار، وكثيرا ما وجدت الضعة في نفوس الأغنياء، وقوة القلب في أجسام الفقراء.

والآن نتساءل كيف يمكننا إذن أن نميز العناصر الطيبة؟ هل يمكن أن تتخذ الثروة أساساً للتقسيم؟ إذا استعملنا ذلك فكأننا استخدمنا قاضيا غير عادل. هل يمكن أن يكون الفقر مقياساً؟ لكن هذا المقياس أيضاً له مواطن ضعفه، ويخلق من الناس شخصيات حقيرة. ولكن هل تتخذ من استعمال "السلاح" مقياساً لتقديرنا؟ فمن هو الذي يمكنه أن يقدر تقديراً صحيحا أثناء اشتباك الجند في المعركة؟ ولكن من الأجدر بنا أن نترك هذه الأشياء غير محددة. فهنا إنسان ليس بعظيم بين زملائه، ولا يرتكن إلى شرف العائلة، ولكنه مع ذلك له قيمة عظيمة. فهلا ندرس الحكمة؟ وهلا نحكم على الرجال بحسب تجاربهم الشخصية، وعلى الأشراف بحسب مميزاتهم؟!

التربية الإغريقية الجديدة- عصر الانتقال

1- مزايا هذا العصر:

لقد تمخضت التربية اليونانية القديمة إبان القرن الخامس قبل الميلاد عن عصر اكتمل فيه نمو الفرد وظهر التقدم القومي بشكل لم ير التاريخ له مثيلا من قبل. وقد بلغ هذا العصر ذروته في أيام "بركليس"– وفي أثناء هذا العصر وقبيله مباشرة بلغت الحضارة الإغريقية أعلى درجاتها. فمقاليد الأمور السياسية سيطر عليها عظماء أمثال "بركليس، تيمستوكليس Themistocles" وأما في ميدان الفن فأعمال "فيدياس "Phidias" "وميرون Myron" وبناء البارثينون "Parthenon" خير الشواهد على حسن ذوق الإغريق وتقدمهم. وقد وضع "هيرودتس" "وتيوسيديدس Thucydides" أسس علم التدوين التاريخي الذي عده الإغريق أنفسهم ضرباً من ضروب الأدب. وبلغت مسرحيات المآسي حد الكمال على يد "ايسخيلوس Aeschylus" "وسوفوكليس Sophocles" "ويوريبيدس Euripides" أما مسرحيات المهازلة فبلغت كما لها على يد أريستوفانس "Aristophanes"

وكان للإغريق محاولات للإبداع وللابتكار في كل ناحية من نواحي النشاط والتفكير الإنساني قبل أن يوجد لها مثيل في العصور التاريخية السابقة. غير أن هذا العصر الزاهر كان عصر انتقال وعصر مبادئ –فبينما وضعت التربية القديمة أسس النجاح في هذه الميادين، فإنها لم تكن كافية لتسد مطالب هذا العصر، كما لم تكن من باب أولى كافية لتسد حاجات المستقبل. ولقد أثقلت الحياة في هذا العصر كاهل الفرد بالكثير من المسئوليات فأفسحت المجال أمامه ليسعى نحو الكمال. ولذلك نجد هذه الحياة وقد تطلبت نوعا من التربية يلائم روح العصر– تربية يكون هدفها الأسمى زيادة الاهتمام بنمو الفرد أكثر من الاهتمام بشئون الدولة حتى لا يصبح الفرد ذلك المواطن خادم الدولة، وقد تحقق هذا المطلب في التربية الإغريقية الجديدة.

2- **عوامل الانتقال:**

لقد كان في المجتمع الإغريقي في القرن الخامس عدد من العوامل يجب ذكرها حتى يسهل علينا فهم حقيقة التربية الإغريقية الجديدة. وبعض هذه العوامل يمكن اعتبارها أسباباً للتربية الجديدة، كما أن البعض الآخر يمكن اعتباره نتائج لها. وكانت جميعها جزءاً من نفس التغيير الشامل الذي بدا على الحياة في هذا العصر. فلننتقل الآن لدراسة هذه العوامل.

أ- العوامل السياسية:

كان العامل الأساسي في هذه التغييرات الفعالة هو العامل السياسي. فقبيل نهاية القرن السادس قبل الميلاد استبدل بالقانون الأرستقراطي القديم الذي وضعه صولون الدستور الديمقراطي من وضع "كليسثينيز Clisthene" سنة **509** ق.م منح لقب "مواطن" لكل من سكان أتيكا الأحرار وأصبح هؤلاء يشتركون في المحاكم الشعبية وفي الاجتماعات العامة. وأصبح عدد كبير من الضباط ينتخبون بالاقتراع كما هي الحال في نظام المحلفين اليوم، وأعطى لمجلس العامة حق نفي كل مواطن يعتبر خطراً على الصالح العام وذلك بطريق الاقتراع السري. وفي ظل هذه الحكومة الحرة، عظمت القوى السياسية وانتعشت الحياة المادية، وازدادت حضارة المواطنين زيادة واضحة، وخطت خطوات سريعة موفقة. وفي ظل هذه الحكومة أيضاً انهزمت جموع الفرس في الفترة القصيرة ما بين سنة **500** وسنة **479** ق.م مما نتج عنه علو مكانة أثينا وازدياد نفوذها، وازدياد نفوذ الشعب وازدياد المطالبة بإعطاء الفرد الفرص ليعمل وينال مآربه. ولقيت هذه المطالب تشجيعاً جزئياً في الأنظمة الديمقراطية التي كونها بركليس. وكان تقدم الديمقراطية ونموها، انتصاراً عظيماً لطبقة التجار وأرباب المهن الذين أصبحوا يتمتعون في كنفها بكافة الحقوق التي يتمتع بها المواطنون، مما نتج عنه منح أنواع جديدة كثيرة من الفرص الكفيلة بتقدم الفرد. واعتمد وقت الفراغ وما يصحبه من فرص عظيمة على نمو الثروة، وبذلك أصبح مجال الحصول على الثروة فسيحا أمام كل فرد ولم تعد امتيازات المواطن الحر مقصورة على طبقة محدودة في العدد وفي الزعامة.

وثمة تغيير أساسي آخر لازم نجاح أثينا في تزعمها الحرب ضد الفرس وهو تكوين حلف ديليان Delian سنة **477** ق.م وقد تحول هذا الحلف قبيل نهاية الحرب إلى إمبراطورية، وضمت خزانة هذا الحلف إلى خزانة أثينا حيث استغلت الأموال في إعلاء شأن هذه الدولة. وكانت الديمقراطية الأثينية في الفترة الواقعة بين نهاية الحرب الفارسية وبداية الحروب الأثينية الإسبرطية ترفرف على ربوع جميع المدن المجاورة وولايات بحر إيجي والولايات الأيونية. على أن هذه السيادة لم تنلها أثينا بالقوة بل بالطرق السياسية. واحتفظت أثينا بهذه السيادة بوسائلها الدبلوماسية. وفي إدارة هذه الشئون وفي تحديد السياسات في المجال وفي جميع الأموال ومراقبتها وصرفها، تطلبت الولايات الأثينية اتجاهاً جديداً من المواطن. فالمهارة السياسية والقدرة على الإقناع، وعلى المناقشة التي لم تجد لها مجالاً حتى الآن إلا في مجلس الشورى والمجتمعات والمحاكم ذات السلطة المحدودة، وجدت الآن ميداناً للتمرين وللتجارب إن لم يكن واسع المدى، فهو على الأقل يتضمن كل الاحتمالات اللازمة لنشوء قوى القيادة السياسية والحكم التي لا توجد إلا في المجتمعات المتمدينة الحديثة. ولم يكن من شأن التربية القديمة أن تعد أبناءها مثل هذا الإعداد.

ب- العوامل الاقتصادية والاجتماعية:

وفي أثناء زعامة أثينا في الحروب الفارسية وحلف ديليان، تمكنت أثينا من أن تصبح زعيمة فكرة التآخي العام بين مختلف الشعب الإغريقي. وقد زاد هذا التآخي قوة بنمو حركة تبادل الأفكار التي بثها التجار والممثلون السياسيون والرحالة الذين ازداد عددهم الآن زيادة كبيرة جداً. وزادت أيضاً على يد طبقة جديدة من المعلمين هي طبقة السوفسطائيين التي أصبح لها الآن نفوذ عظيم. وعن هذه الحركة الأخيرة التي تمثلت في أفكار ومبادئ متعددة وحياة اجتماعية معينة، نشأت في الأجيال المقبلة مدنية إغريقية عامة لم تقتصر على أثينا وحدها أو على مدن مختارة أخرى بل شملت الجنس الإغريقي بأكمله كوحدة. وفي الوقت نفسه ضاعت الوحدة السياسية، بل ضاع الاستقلال السياسي في منازعات أهلية وحروب داخلية شائنة حتى استبدل بالنظام القديم وحدة حكومية فرضت من الخارج فرضاً.

وهذا الاندماج للحياة الأثينية في الحياة الإغريقية كوحدة عامة، وهذا الاتساع في النواحي الاقتصادية الذي أدى إلى التسامح مع التجار الأجانب، والذي أدى أيضاً إلى ازدياد ميل الأثينيين لزيادة الأسواق الخارجية. وهذه السياسة الجديدة سياسة إنشاء السفارات، وهذه العادة الجديدة التي انتشرت بين الأثينيين وهي زيارة البلاد الأجنبية أو البلاد الإغريقية المجاورة لمجرد إشباع غريزة حب الاستطلاع– كل هذه العوامل مجتمعة أدت إلى تسامح عظيم في قبول الأفكار الجديدة وإلى استعداد لقبول الأفكار الجديدة الغريبة أعظم مما حدث في أي زمن مضى. على أن هذا التسامح في الأفكار الجديدة أدى بدوره إلى نقد الأفكار القديمة ثم إلى تعديل أو رفض لكثير من الأفكار التي كانت في يوم من الأيام ذات أهمية كبيرة، وأصبحت أثينا تلك المدينة الجامدة المنعزلة، مجتمعا في ملتقى طرق العالم، ومكاناً لتجمع الأفكار الجديدة. فيجب ألا ندهش حين نرى انهيار العادات القديمة وتدهور القوى الرجعية.

ج- العوامل الأدبية:

وثمة تغيير آخر وإن لم يكن سبباً بقدر ما هو دليل واضح على مدى التغييرات العميقة في الحياة الفكرية عند الأثينيين. ذلك هو التغيير الظاهر في شخصية آدابهم. ففي النصف الأول من القرن الخامس قبل الميلاد تسلط على الأدب تمثيليات المآسي، وكان هذا النوع من التمثيل يدور حول مشاكل أخلاقية واجتماعية، دينية أساسية، وكانت أشخاصها الآلهة والأبطال الخرافيون، وكان شكلها رائعاً من الناحية الفنية، وكان مجالها العبادة الدينية، وكانت المشكلة التي تدور حولها تمثيليات المآسي هي النزاع بين الواجب والهوى، ولذلك فإن طبيعتها تبين لنا أن المشكلة الأساسية للتربية في العصر الحديث قد أصبحت شعورية في تفكيرهم الأخلاقي قبل أن تتخذ الطريق العملي في ساحة المحاولات التربوية. على أن زيادة انتشار "الهزليات" في النصف الثاني من القرن الخامس له مغزى عظيم ذلك أنها –في هجائها ونقدها اللاذع للمظاهر الخداعة، والغش، والسفه، والجهالة، والتبذير، والفساد الشامل لجميع مرافق الحياة– تدل دلالة قاطعة على انتصار الميول الشخصية على الواجب في ميدان الحياة العملية. ولما كانت التربية الحديثة تؤكد الفردية، فإن هذا التغير الذي لحق الأدب سار جنباً إلى جنب مع ذلك التغير الذي ساد التربية.

وكانت المهزلة تدور حول مشاكل حياة الناس اليومية، وحول المتاعب المنزلية، وحول العلاقات بين الجنسين، وحول الفساد السياسي، وحول شكلية التربية والادعاء الكاذب وأشخاصها من صلب الحياة الواقعية. وسواء أكانت تؤيد القديم وتسخر من الجديد أو بالعكس، فإن هدفها التعليم والتسلية. وبهذا فقدت الكثير من طبيعتها الدينية. وقد دلت الصور الفنية الأخرى على هذا التغيير نفسه. وفي عصر الانتقال ذهبت فخامة الفن الإغريقي القديم، وحل محله فن لطيف. وعندما سادت أفكار العهد الجديد انحط الكمال في الجمال الصوري وأصبح مجرد دراسة لمظاهر الزينة وعوامل التأثير.

د- العوامل الخلقية والدينية:

على أن هذا التغيير الذي لحق الفن والمسرحية، صحبه تغير آخر مماثل له في الأخلاق وفي الدين. فالعادات الخلقية لدى جماعة الإغريق قد وجدت لها بعض الأسس في نفوذ الآلهة في الأساطير القديمة وصبغت بالصبغة الروحية على ممر السنين. وهذا الدين وإن لم يكن أساسياً لتقدمهم الاجتماعي كالديانة في المجتمعات الشرقية أو كديانتهم في مرحلتها البدائية، فقد أمد حكومتهم ببعض المساعدة، وزاد من قدسية الأسرة،

وأرغم الناس اتباع نوع من الحياة ليس قوامه الراحة ولين العيش والتلذذ الشخصي أو العظمة الذاتية، بل العمل للصالح العام. هذا وبنبذ الخرافات القديمة وبمجرد التمسك الشكلي بعبادة الآلهة المنزلية، ضاعت الأسس الخلقية القديمة. ولم يكن هناك لدى العامة أي تقدم عقلي يتخذ أساساً لحياة خلقية. ففي المآسي التي ظهرت متأخرة وفي المهازلة وفي الشعر التعليمي، لم يعد مستقبل الإنسان كما كان من قبل مسيراً بإرادة الآلهة أو رغبة السماء، وحل محل هذه الأسس الدينية للأخلاق الأسباب والمسببات الطبيعية والتقديرات الإنسانية. وبعد زوال ذلك الاعتقاد في تدخل الآلهة في حياة الإنسان، حدث ذلك الانفصال التام للدين عن الأخلاق، وهذا قد أعطى الفرصة للمدرسين الجدد الذين يبشرون لأي دين أو لأي أخلاق، فرصة لا يمكن إغفالها. وقام النضال بين الشك المتطرف وبين التعصب الذي ليس له أساس معقول للنظم القائمة وعدم الرغبة في إدخال أي تبديل عليها. على أن الشك في العقيدة لابد أن يؤدي إلى الحرية، وقد يؤدي إلى الانحلال الخلقي. ولقد أصبح المدرسون الجدد مدرسين متخصصين في الأخلاق، ولذلك نجد أنهم قد نبذوا الأسس القديمة الخلقية وكثيراً من المستويات التقليدية. وكان نتيجة هذا أن حل محل النظام والوقار والعظمة والتفاني في خدمة الحياة اليونانية، اعتبارات أخرى مثل حمى إتباع الأهواء، والرغبة في إيثار الصالح الخاص على الصالح العام. وقد وجدت هذه النزعة صدى لها حتى في أشعار الشعراء، وبذلك قوى الاتجاه نحو نبذ المبادئ الخلقية القديمة والإيمان بأن البواعث المنافية للأخلاق يمكن أن تجد لها مبرراً إذا حكم عليها من الناحية العقلية المحضة.

هـ- العامل الفلسفي:

ويمكن أن نلاحظ مظهراً آخراً من مظاهر الحياة الفكرية في هذه الأوقات مادام هذا المظهر يلعب دوراً هاماً فيما اعترى التربية من تغير. إذ لما كانت الأساطير التي لاكتها ألسنة الشعراء قصصاً رمزية، فإنها لم تتضمن أسساً منطقية كافية للمعتقدات التي كانت سائدة في ذلك العصر ولذلك اتجه التفكير الفلسفي لدى جماعة اليونان نحو البحث عن تفسير لسر هذا الكون ومعرفة منشئه والعناصر المكونة له وإدراك قواه المختلفة وعلاقاتها بالإنسان. وفي الوقت المناسب تخلى أنصار الحركة الحديثة عن الكثير من آراء "أنكسيمندر Anaximander" "وهيرقليط Heracleitus" "وزينو Zeno" والفلاسفة الذريين. فجماعة المعلمين الجدد –وهم السوفسطائيون ومن تبعهم من فلاسفة مثل سقراط وأفلاطون– شكوا في كل ما وصل إليهم من آراء الفلاسفة السابقين ونظروا إلى طرائقهم في التفكير نظرة ارتياب. ولقد ظن السوفسطائيون – الذين كان من أهم خواصهم الشك في كل شيء– أن وصول الإنسان إلى معرفة شيء عن العالم المادي أمر مستحيل، وأن التمادي في محاولة ذلك لا يؤدي إلى نتيجة مطلقاً. وتبعاً لتلك المناقشات أنكر "جورجياس Gorgias" حقيقة وجود الأشياء Nothing exists وقال إذا فرضنا وجودها فليس من الممكن معرفتها. وإذا فرض أنها كانت موجودة ومعروفة وأمكن العلم بها، فإنه لا يمكن إيصال العلم بها إلى الغير:–

ومما لا شك فيه أن الفلسفة القديمة التي كانت تدور حول موضوعاتها الخاصة، لم تستطع أن تضع أي أساس للسلوك، أو تمد الفرد بأي إعداد عملي لمطالب هذه الحياة– فالفكر الحديث في بحثه عن الحقيقة انتبه إلى عوامل النفس الباطنية، وانتبه أيضاً إلى الحياة الفكرية التي كان هدفها إخضاع عالم الحقائق:– وقد أكد السوفسطائيون أن الإنسان –أي الفرد– هو مقياس كل شيء. ومعنى هذا أن معيار الصدق ومقياس الحقيقة وطبيعة المعرفة أمر ذاتي، وأن هذه العناصر الأساسية المختلفة لم تكن إلا أموراً نسبية. إلا أن جماعة المتأخرين من الفلاسفة لم يرضوا بهذا الحكم النظري، وعمدوا إلى البحث التجريبي وتقدموا به إلى الأمام، وأصبحت النزعة الحديثة في التفكير هي ميزة العصر الذي سنتكلم عنه عاجلا. ولا تخرج هذه النزعة عن توجيه الانتباه نحو عالم الأفكار والانفعالات في تفسير طبيعة هذا العالم المادي بدلاً من المحاولات النظرية.. وتولد عن هذه النزعة قيام مشاكل أخرى لا تزال عناصر أساسية في الفلسفة. وعنها نشأ أيضاً علوم الأخلاق والمنطق والتفكير في حل مشاكل التربية. على أن نمو الشخصية الحرة في ظل القانون الخلقي كان من أكبر عوامل نمو الذاتية أو الفردية وما يتبعها من معرفة حقوق الفرد وواجباته نحو غيره في الحياة وكانت أيضاً لب مشاكل التربية ومشاكل الأخلاق:– وقبل أن نستعرض هذه المشكلة كما كان يستعرضها اليونانيون يجدر بنا أن نسرد بعض الحقائق الخاصة بعصر الانتقال.

تغييرات تلحق التربية:

لم يكن يد من أن يكون لهذه التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والخلقية والأدبية وما شابهها، صدى يظهر في التربية. وقد ظهر بشكلين هما:

أولاً– أن نمو الحرية في ميادين السياسة كان لابد من أن يسايره زيادة حرية الفرد في التفكير وفي العمل.

ثانياً– أنه كان لابد من إعداد خاص أو من تربية تمكن الفرد من أن ينتهز الفرص التي لم يسبق سنوحها للاكتمال وللنمو الشخصي.

وكانت الحاجة ماسة حينئذ إلى القدرة على مناقشة جميع المشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والميتافيزيقية، وعلى الجدل في الاجتماعات العامة وفي الأسواق وفي المحاكم، وإلى الكلام في أي موضوع لتسلية الشعب أو تنويره أو تعليمه موضوعات ذات فائدة، أو في المشاكل التي تعنى الشعب، وعلى الاشتراك في السفارات الدبلوماسية وفي البعثات السياسية في هذه الأوقات –أو بعبارة أخرى نقول أن المقدرة على الظهور في مجتمع ديمقراطي شبيه بمجتمعنا الحالي، والقدرة على اكتساب التصويت، واكتساب عطف الرأي العام المثقف في وقت لم تظهر فيه الصحف اليومية ولا البرق ولا الطرق الحديدية ولا غيرها من وسائل النقل الحديثة– نقول تلك القدرة كان يمكن الحصول عليها في ذلك الوقت عن طريق الخطابة للعامة،

وعن طريق الحديث الشخصي في وقت لم يكن فيه وجود لمعلمي القانون أو الدين أو غيرهم من طبقات المدرسين المحترفين. ولم تعمد الحكومة الأثينية إلى إعداد العدة لتربية عقلية راقية من نوع شكلي، إلا أنها أتاحت فرصة هذا التعليم عن طريق الحرية التي منحتها للأفراد إبان فترة التدريب في ميادين الألعاب وفي المعسكرات الحربية في العهد الأفيبي، ولم يكن في المجتمع الأثيني في عصره القديم أي وسيلة تسمح للفرد بمثل هذا الإعداد الذي يشجع النمو الذاتي بدلاً من النمو المدني. ولكن مثل هذه الوسائل قد أخذت في الظهور الآن تمثلها طبقة جديدة من المعلمين هم جماعة السوفسطائيين.

السوفسطائيون:

لقد كان السوفسطائيون حينا من الدهر يعدون المعلمين "اللاخلقيين" الذين كانوا مسئولين عن النزعات الانحلالية في الفكر اليوناني، وعن الاتجاهات الفاسدة في الحياة اليونانية في العصر الذي نحن بصدده، حتى لقد أصبحت كلمة "سوفسطائي" تطلق على شخص يدعى العلم، أو إنسان يتخذ ما يعلم أنه باطل وسيلة للخداع وجمع المال. هكذا كان الناس يعتقدون في السوفسطائيين، ولكن بفضل جهود المؤرخ "جروت Grote" التي عززتها فيما بعد دراسات فريق من متأخري المؤرخين الفلاسفة، ظهر للباحثين أن هذا الرأي نشأ عن تعصب سقراط وأفلاطون ضد طائفة من المعلمين كان هذان الفيلسوفان يدخلان في عدادها ثم امتازا منها. ولم يكن الاعتراف بامتيازهما رأي معاصريهما بقدر ما كان رأي المتأخرين من الباحثين الذين لاحظوا بين آثرهما الفلسفية الكاملة وبين آراء السوفسطائيين بعض فروق جوهرية سنعرفها فيما بعد.

كان السوفسطائيون -من الناحية التربوية- معلمين يونانيين ولم يكونوا عادة من سكان أثينا. وقد لمسوا أوجه النقص في نظام التربية الأثينية إذ ذاك، ولذلك نجد أنهم يقومون بتدريب شباب أثينا تدريباً راجت سوقه حينئذ كان يرمي إلى تمكين الشباب من إبراز شخصياتهم في عالم السياسة والاجتماع: ولقد كان السوفسطائيون إبان تلمذتهم يجوبون البلاد، وعن طريق أسفارهم واحتكاكهم بالحياة اليونانية والشرقية، تمكنوا من كسب الكثير من المعلومات السائدة المتعلقة بالقوى الطبيعية وظواهرها وبالحياة السياسية والنظم الاجتماعية وغيرها من المسائل الهامة التي كانت تشغل البال حينئذ، لاسيما ما كان يتعلق بمبادئ السلوك والأخلاق: وسرعان ما اجتذب هؤلاء القوم انتباه الناس إليهم وذلك لقدرتهم الخطابية في مناقشاتهم الشكلية وأحاديثهم الخاصة، تلك القدرة التي لم يكتسبوها في أثينا ولكنهم وصلوا إليها نتيجة خبرة ودربة. ولا غرابة أن ذاع صيتهم في الآفاق، وسرعان ما أصبح لهم نفوذ كبير في الحياة الأثينية: ولا نكون بعيدين عن الحقيقة إذا قلنا متأكدين أن دروس بعضهم لا تعدو أن تكون شكلية يمدون فيها طلابهم بطائفة من الخطب المعدة التي تمس موضوعات معينة تتكرر في المناسبات الخاصة كالمرافعة أمام المحاكم، أو بالجمل والعبارات البراقة، أو بمجموعة من المعلومات المتناثرة التي يمكن استخدامها كلما سنحت الفرصة: ولا ينسينا هذا أن البعض الآخر منهم قام بدراسة مستفيضة ودقيقة للمشاكل القائمة، وبدراسة مبادئ التاريخ السياسي والتاريخ الطبيعي السائد حينئذ، وبتدريب القدرة على الحوار بالنقاش، وبإبراز المقدرة البلاغية بالتمرين على إلقاء الخطب العامة.

ومع هذا قد امتاز السوفسطائيون –أولا وقبل كل شيء– بخاصتين جعلتهم مكروهين لدى مفكري اليونان وبخاصة لدى من عرفوا بالمحافظة على القديم: أولاهما ادعاؤهم القدرة على الإدلاء بالمعلومات في أي موضوع من الموضوعات، يدل على ذلك أنهم ادعوا لأنفسهم لقب "الحكماء"؛ وثانيتهما تقاضيهم أجوراً جزاء على الخدمات التي يسدونها للشباب. وقد وصل الأمر بالغلاة في الادعاء منهم أن يعلنوا أنهم على استعداد لأن يعلموا أي شخص أي مادة يريدها، أو يمدوه بأي مقدرة يبتغيها على شريطة أن يدفع الأجر الكافي لذلك. ولما كانت القدرة على المناقشة والجدل من أهم الأغراض التي كان الشباب يرغبون في الوصول إليها، فقد ادعى هؤلاء الحكماء أنهم يستطيعون أن يمنحوا الشخص القدرة على النجاح في المناقشة بسهولة سواء اتخذ موقف المعارض أو موقف المؤيد لأي موضوع من الموضوعات.

وكانت هاتان الخاصتان متعارضتين مع بعض الصفات المحترمة في الحياة الإغريقية القديمة. فالادعاء بالعلم يتنافى مع ما جبل عليه اليونان من التواضع والانسجام. وتقاضي الأجور على التعليم ينافي ما ذهبوا إليه من أن تقويم الخلق الذي تهدف إليه التربية لا يقوم إلا على التقدير المتبادل بين التلميذ وأستاذه لا على النفع المادي والمال. ولذلك كره الناس هذه الطائفة ومقتوها. وقد عبر عن هذه الكراهية طائفة من الكتاب من ذوي الميول المحافظة، ونشأت لدى أفلاطون وغيره من الفلاسفة رغبة طبيعية في أن يربأوا بأنفسهم أن ينتموا إلى هذه الطائفة رغم كل ما قد يكون بينهما من تشابه.

ومع أن السوفسطائيين قد ساهموا بإعطاء معلومات متعلقة بالظواهر الطبيعية والعلمية والاجتماعية وغيرها من الموضوعات التي تتناولها المجلات والجرائد الحديثة، فإن اهتمامهم كان منصرفاً بوجه خاص نحو المسائل المتعلقة بالسلوك الفردي والسياسي أي بالمسائل الخلقية البحتة. وكانت آراؤهم تختلف اختلافاً تاماً عن آراء جماعة اليونان القدماء وعقائدهم. ولذلك كانوا يتهمون دائماً بالإلحاد وبتعليم المبادئ اللاخلقية. ومما لا شك فيه أن بعضهم متهم باعتناق آراء هدامة للمثل الإغريقية القديمة ومخالفة للمبادئ الخلقية المعترف بها في كل الأزمان. ولم يكن هذا هو غرض السوفسطائيين الوحيد أو الميزة العامة التي امتازوا بها، وكل ما في الأمر أنهم كانوا يناقشون المسائل الخلقية من وجهة نظر ليست دينية أو اجتماعية ولكنها وجهة نظر تعليمية بحتة. ولذلك كانت في نظر جماعة الإغريق القدماء منافية للأخلاق– هذا من ناحية: ومن ناحية أخرى أكدت تعاليمهم الخلقية قيمة الذاتية تأكيداً لم يسبق له مثيل. والسوفسطائيون كطائفة خاصة لم يشتركوا في اعتناق مجموعة معينة من الآراء، ولذا لم يعلموا المبادئ المنافية للأخلاق. والفكرة الوحيدة العامة التي كانت لديهم هي أنه لا توجد أفكار عامة ولا مقاييس عامة للسلوك وأن "الإنسان هو مقياس الأشياء جميعاً" كما قال بروتاجوراس أحد مشاهير رجالهم. ولما كان الغرض من "الإنسان" هنا هو الفرد، فإننا نرى من هذه العبارة أن تلك النزعة التي ترعرعت في المجتمع اليوناني، والتي كانت تهدف إلى زيادة تأكيد قيمة الذاتية في الحياة الخلقية وفي العملية التربوية قد وصلت على أيدي السوفسطائيين إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه فإن هذا هو مبدأ الذاتية المحض.

وكان السوفسطائي إذن ينادي بأن للفرد أن يقرر غاياته في الحياة وأن يضع مقاييس السلوك التي يراها مناسبة لانجاز هذه الغايات القديمة والتقاليد والأخلاق، ومدى تضحيته بالوقت والثروة والنشاط في سبيل الصالح العام: ولقد كان من الطبيعي ألا يجد كثيرون أساساً قوياً يدعوهم إلى الاستمرار في العادات القديمة. وتبع ذلك عصر تراخ وانحلال.. كما أن كثيرين كانت تنقصهم قوة تفكير متزنة تجعلهم يجدون أساسا كافيا للسلوك الخلقي، أو كانت تنقصهم قوة خلقية كافية ليراعوا السلوك الخلقي إذا اعتقدوا فيه. فموقف السوفسطائيين من اللاخلقية كان موقفاً سلبياً، يظهر لنا ذلك من رفعهم شأن الذاتية. فقد أصبح للفرد الآن مكان لائق أكثر من المدني المستنير. وكانت وجهة نظر السوفسطائيين أن الحياة المكرسة لنمو ذاتية الفرد ونضجها ذات قيمة خلقية أعظم من الحياة التي تراعى فيها العادات التي تغلب عليها أخلاق الإغريق القديمة ونظمهم. والنزعة السوفسطائية إذا نظرنا إليها من وجهة نظر الإغريق القدماء. نزعة لا خلقية، ولكن إذا نظرنا إليها بمنظار حديث وجدنا أنها مرحلة سلبية أو انتقادية ضرورية، فهي تحطيم للقديم، ولكنها كذلك تطهير للجو ووضع للأسس الجديدة:

وهي في أسوأ صورها اتجاه عملي نفعي في التربية يرمي إلى منح الفرد حرية تامة في حياته وبذلك تفسح المجال لتنمية شخصيته. وقد كان على المفكرين في العصور التالية أن يضعوا لهذه النزعة الفردية البعيدة المدى أساساً أقوى مما وضعته لها النهضة السوفسطائية التي هدمت الماضي وقامت على أنقاض القديم الذي قيد الفرد وحرمه الحرية في استخدام قواه وإصدار أحكامه: أما السوفسطائية في أزهى صورها فهي – كما حددها سقراط– إعداد للشباب وتمرينهم على "التفكير والكلام والعمل" ومما لا شك فيه أن لهذا الدافع قيمته ولا يمكن اعتباره خدمة تافهة تؤدى للدولة.

وهناك نقطتان فقط تقرهما التربية الحديثة، ويكاد العالم الحديث يجمع عليهما؛ وبالنظر إليهما نجد أن السوفسطائيين باعتبارهم طائفة معينة، كانوا دعاة لهدم الأخلاقية. فأما أولادهما فاعتقادهم أن الأخلاق والحكمة يمكن أن تعلم نظرياً في حين أن التربية الإغريقية تنظر إليهما على أنهما نتاج تدريب عملي على بعض مظاهر النشاط. وأما ثانيتهما فاعتقادهم أن أساس الأخلاق أمر ذاتي أي أنه يوجد في كيان الفرد العقلي والخلقي وأن الأخلاق تقوم على أساس التعقل لا على أساس العادات والتقاليد كما كان متبعاً قديماً وكما يتجلى في الحياة الدينية والاجتماعية. ولكن رغم اللاخلقية التي قد تنتج عن هذه الوجهات فإنها شجعت تلك النزعة الفردية المطلقة غير المقيدة، كما ساهمت بقسط كبير في إفساد أثينا من الناحية الخلقية: وقد ظلت كلمة "سوفسطائي" تستخدم بعد ذلك لعدة أجيال حتى في القرون المسيحية

بمعنى محاضر في الجامعة، وكانت تحمل معنى مساوياً لمعنى "أستاذ" في عصرنا الحديث. أما معنى السوفسطائي الحقيقي الأصلي وهو معلم، غير مرتبط بأي معهد أو بأي مكان يقوم بتدريس جميع المواد فقد كان من مميزات الفرد من هذه الطائفة نحو قرن واحد. هذا ولقد تخيرنا تاريخ العصر المقدوني (338 ق.م) على أنه نهاية هذه الفترة الانتقالية لأنه في هذا التاريخ أثبت الانقلاب السياسي الذي حدث في الحياة اليونانية حينئذ أن الفردية قد انتصرت، وأن التربي سوف لا تخضع بعد ذلك للحكومات اليونانية. ومع هذا فقد انقسم السوفسطائيون –قبل ذلك بقرن أو أكثر– إلى طبقتين متميزتين من المدرسين يمثلان العصر العالمي عصر التربية الإغريقية الحديثة.

التغيرات التي لحقت التربية:

تتجلى هذه التغيرات بأجلي مظاهرها في ميدان التعليم العالي: ذلك أن الفترة المحصورة بين سن السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة التي كانت مخصصة للتربية البدنية بطريق مباشر وللإعداد السياسي بطريق غير مباشر، أصبحت بعد هذا الاتجاه الجديد مخصصة للتدريب العقلي الراقي. وكان كثير من هذا الإعداد –كما بينا من قبل– شكلياً محضاً يعني بتنمية القوى البيانية. وكان السوفسطائي يجمع تلاميذه ومريديه في غرفة خاصة، أو في الشارع، أو في الملعب، ويدربهم ويلقنهم ما شاء من أنواع المعرفة. ومع أن هذه الطريقة لم تقلب النظام القديم رأساً على عقب، فإنها أدخلت فيه ظاهرة جديدة استرعت الانتباه.

ولم تكن تربية الشبان عامة لجميع الأفراد في المرحلة من سن الثامنة عشرة إلى سن العشرين ولكن من المرجح أن السوفسطائيين وجدوا في هذه المرحلة فرصة كبيرة لجذب عدد كبير من الشباب ما دام تعليمهم قد اهتم بالناحية العملية أكثر من اهتمام التعليم القديم بها. ومن المؤكد أن السوفسطائيين قد وجدوا في المرحلة التالية (مرحلة الرجولة المبكرة) فرصة أعظم من السابقة إذ قد جذبوا إلى مدارسهم الخاصة عدداً عظيماً ممن اكتملت رجولتهم ودخلوا في عداد الموظفين المسئولين. وأن ما حظيت به تلك المدارس الخاصة من نفوذ ليدل على أنها كانت تعني بالمصالح الفردية إلى حد لم يسبق له نظير في العهد السابق. وفي خلال قرن من الزمان أصبحت هذه الدوافع الحديثة المسيطرة على التربية موضع قبول من الجميع، حتى أن المدرس القديم تطور فأصبح مثقفا يمارس مهنة مقررة معينة هي مهنة التدريس بعد أن كان من قبل معلما يتولى مهنة غير منظمة لا يدفعه إلى توليها غير رغبته في الحصول على المال واكتساب السمعة الطيبة، وتلك دوافع يعدها المدرس الحديث مشروعة، ولكن مشروعيتها كانت موضع تساؤل في العصور القديمة: وبذلك لا غرابة أن نرى مدارسهم الخاصة قد جذبت كثيراً من أولئك الذين وصلوا إلى مرحلة المواطن الكامل، وكون مثل هذه المدارس الخاصة تحوز مثل هذا النفوذ، دليل قاطع على أن دوافع الفرد وميوله قد أشبعت بدرجة لم يسبق لها مثيل. وفي خلال قرن من الزمان أصبحت هذه النزعات الجديدة هي المسيطرة على التربية، فاتجه المدرسون من ذوي الاتجاهات القديمة –الذين كانوا لا يرغبون إلا في الكسب ولا يسعون إلا في الحصول على مكانة محورها القدرة العقلية– اتجهوا إلى اتخاذ التدريس مهنة محدودة.

ويدل على التحول والانتقال من التربية اليونانية القديمة على التربية اليونانية الجديدة، ما لحق مناهج التربية وموادها من تغيرات كبيرة كان له شواهد كثيرة. ففي التربية العالية الحديثة المصطبغة بالصبغة العقلية، أصبح الأدب أساس الدراسة، ولكنه أدب بمعنى جديد، فإنه الآن أدب يعني في دراسته بالناحية الشكلية الصورية أكثر من الناحية المادية المعنوية، ويرمي إلى إرضاء الجماهير وإقناعهم أكثر من تثقيفهم بالأساليب الأخلاقية التقليدية. فإلى السوفسطائيين يرجع الفضل في تكوين دراسة القواعد والبيان في اللغة والأدب، وكثير من ثقافتهم كان يعني بانتقاء الألفاظ والعبارات– أي يهتم بالنحو والبيان. ولقد كتب معظم مشاهير السوفسطائيين رسائل في النحو.

وكان للسوفسطائيين أثر كبير في مدارس الموسيقى، إذ أن مناهج المدارس الابتدائية قد لحقها تغيير واضح: فذلك الاتجاه السوفسطائي الذي كان يرمي إلى أن ينمي في نفوس التلاميذ الاعتداد بالذات، وحب المرح، واللباقة في الكلام، وعدم التحرج في السلوك، كان له أثر في تربية الأطفال. وإلى جانب ذلك، نجد الاهتمام الكبير نفسه بالأدب من ناحيته الشكلية، ومن ثم ازداد نزوعهم إلى إمداد التلاميذ بمختارات من الشعر الجدلي الحديث الذي يمنحهم فرصة للجدل الحاد والمناقشة الدقيقة، وإلى استخدام آلات موسيقية جديدة، كالقيثارة ذات الأوتار المتعددة، والناي وغيره من الآلات الهوائية، أو الآلات ذات الأجزاء الكثيرة. وكذلك عمدوا إلى إدخال نغمات موسيقية مستحدثة مثل النغمات الليدية Lydian والفريجية Phrygian التي ترمي إلى إحداث التأثير الذاتي السار بدرجة أكبر –هذا إلى استخدم الحمام الدافئ وتخفيف حدة الرياضة البدنية. ويتبين لنا من ذلك كله، حب متزايد للراحة وسعي وراء اللذة ومحاولة تسلية الفرد وإرضائه وتركه يشبع ميوله ورغباته.

ومن الواضح أن هذه التغيرات ساعدت على نمو الذاتية وذهبت بنظم التربية الخلقية القديمة القاسية. هذا ومع أنه ليس مما يدعو إلى الاطمئنان أن نتقبل بدون قيد ولا شرط تعليقات شعراء الإغريق الهزليين، ولا أن نعتمد اعتماداً تاماً في استنباط الحقائق التاريخية الخاصة بالعصور التي يعرضون لها. ومع دقة تقديرنا للظروف التي أحاطت بهم وللأغراض التي يرمون إليها من تدوين أشعارهم– نقول مع هذا وذاك فإننا لا نجد بيانا لما بين التربية الإغريقية القديمة والتربية الحديثة من فروق أفضل من البيان الذي نقتبسه من قصيدة "السحب" التي نظمها أريستوفانس، والتي يعقد فيها مناظرة بين الأسباب العادلة والأسباب الظالمة؛ فإن هذه المناظرة تمثل على الأقل موقف الإغريق المحافظ حينما يرى تدهور الآداب التي تأدب بها وهو غلام، وانهيار المثل الأخلاقية العليا التي اعتنقها وهو رجل.

وكان للاتجاه السوفسطائي كذلك أثر عظيم في تغير طريقة التربية، فالاهتمام الزائد بالدراسة الشكلية والشغف العقلي المتزايد بالتمييز بين الكلمات، وزيادة الاهتمام بظواهر الأمور؛ كل هذه الأشياء طوحت بذلك الاتجاه القديم الذي كان يؤكد التربية الخلقية عن طريق تكوين العادات ويجعلها أساساً هاما للتربية وأحلت محله الاهتمام بالنظريات: إذ أن التربية اتجهت اتجاهاً نظرياً. فتعليم القواعد والخطابة سرعان ما كان يتبعه تعلم مواد أخرى وبذلك انقلب نظام التربية القديمة وتحول إلى تربية نظرية بحتة. وتغير كذلك الغرض من التدريب الرياضي وتناول التمرينات الرياضية، فبعد أن كانت هذه التمرينات ترمي إلى تعود الخشونة واختيار الرجال لإعدادهم للمهن العملية في الدولة، أصبح الغرض منها حياة يغلب عليها المتعة الجمالية. ومن ثم أصبحت التربية عملية مدرسية تهدف إلى إعداد عقلي وعملي وبذلك تتحقق أهداف الفرد.

نتائج التربية الجديدة:

كان للاتجاه السوفسطائي في القرن الانتقالي وما نتج عنه من تربية جديدة في عهد سيطرته التامة على التربية، نتيجتان طبيعيتان. فإذا نظرنا إلى مساوئ هذا العصر التي يرشدنا إليها نقد أفلاطون وأريستوفان وغيرهما من المحافظين، وكذلك بعض المؤرخين مثل "كيرتيوس Curtius" وجدنا أنه عصر إسراف في العادات وتراخ في الأعمال، عصر تشكك وعدم اكتراث وفوضى في المعتقدات. ولكن إذا خففنا من حدة هذه النظرة بوجهة نظر أخرى، تظهر لنا مما نقرأ بين سطور كتابات هؤلاء الكتاب أنفسهم، ومما نلمسه صراحة في ثنايا ما كتبه كتاب أقل شهرة من هؤلاء مثل "جروت Grote" يتضح لنا أنه كان عصر استنارة في الفكر إلى أبعد حد، واعتدال أو اتزان في السياسة، وعصر تحقيق لجميع مآرب الحياة العالية. وفي الواقع لابد أن نعترف بأن كلا من الاتجاهين صحيح في عصر سادت فيه الحرية: فهذه الحرية المطلقة في التعليم والتعلم، وما يصحبها من منافع وأضرار لا يمكن تفاديها –تلك الحرية هي المثل الأعلى الذي ترمي إليه التربية الحديثة اليوم وقد تحققت تحقيقاً كاملاً في ذلك الوقت–

وما هذه المساوئ التي ظهرت في ذلك الوقت إلا الثمن الذي يجب أن يدفع في سبيل تحقيق هذه المحاسن:- ولكن لما كانت هذه الحرية في أثينا قد انتشرت لا في عالم التعليم والفكر فحسب، بل في عالم الأخلاق والسلوك والنشاط السياسي والحياة الدينية أيضاً فقد كان الثمن غالياً وقد دفعته أثينا كله فنرى في أثينا مثلاً أن الديمقراطية قد لعبت بها أهواؤها، وأن التعصب حل محل العدل في السيطرة على دور القضاء، واحتشد جمع من المتزلفين Sycophants يسعون مساعيهم الحقيرة التي أدت إلى إفساد الحياة الاجتماعية، وسادت الرذائل الممقوتة في العصر الحديث، وحل عدم المبالاة محل الإيمان الهادئ، وابتهج الشباب باستقلال مطلق لا يقيده أي التزامات، وانحلت الأخلاق واختل نظام الأسرة الخلقي.

وأصبح من أبرز ميزات العصر السعي وراء الغنى والثروة بكل ما يصحبه من مظاهر الإسراف: وقد أدت هذه الحرية المطلقة المعطاة للفرد إلى استهتار وعدم اكتراث بالمثل العليا الإغريقية القديمة مما أدى إلى زلزلة عقول المحافظين المستمسكين أشد الاستمساك بالآراء القديمة: أما الطالب الحديث فلأنه يشعر بظروف الحاضر ولا يستطيع أن يستوعب الماضي إلا بجهد جهيد نراه يميل إلى أن يحكم على الحاضر بخير ما فيه، وينعت الماضي بأقبح ما فيه. ولكي تستطيع أن ترى ذلك العصر الذي نتكلم عنه على حقيقته لابد أن نرجع إلى صورة أكثر إشراقاً يصورها لنا "ويلكنز" حيث يقول:

"وفوق كل شيء، كان الأثيني الذي يعيش في عصر بركليس، يعيش في جو لا يضارع من حيث العبقرية والثقافة، إذ أنه كان يمر على المعابد حيث تبدو أفاريز "فيدياس" كما لو كانت تتنفس وتناضل، وتحت ظلال الأعمدة التي صممها اكتيوس وكامكراتس، والتي أشرقت بألوان Polygnotus ويتجه نحو البحر حيث كان يقوم بتقرير مصير مملكته كما كان يفعل أجداده من الآريين على شواطئ بحر قزوين، أو أولاد عمه التيوتون في غابات ألمانيا. وهناك كان ينصت –باهتمام من يدرك أن كل ما هو عزيز عليه يتأرجح في الميزان– إلى فصاحة بركليس المثمرة. وكان في الأزمان المتأخرة يقيس حكمة "Nicias" المتزنة بهياج "كليون Cleon" الصاخب أو بذكاء "Alcibiades" الثابت. ونجد الأثيني يأخذ مكانه في مسرح ديونيسوس وينظر إلى "سوفوكليس، ويوريبيدس Euripides، إيون Ion" وهم يتنافسون للظفر بجائزة الشعر، أو يذهب ليصغى إلى هزليات "يوبوليس Eupois" وأريستوفان القديمة بنكاتها المرحة وإلى ما فيها من ألحان عذبة أو هجمات عنيفة على أعدائهم، أو استهزائهم المرح بالجبناء أو الخاملين المعروفين، وفي ثنايا هذا كله يلمح إشاراتهم الخفية وأغراضهم السياسية الجدية: وفي أثناء مرور الأثيني بالسوق، كان يلقي بنظره على مدارس المصارعة وربما استرعى نظره جماعة منهمكة في محادثة جدية أو منصتة بلهفة إلى ما يلقيه أحدهم وربما وجد نفسه منصتاً إلى خطاب جورجياس، أو معنيا بشذرة من منطق سقراط الرائع. فماذا تستطيع الكتب أن تفعل لشخص يتلقى مثل هذا النوع من التربية؟ إن التربية التي أعدتها أثينا لطالبها، كانت تتلخص فيما يراه وفيما يسمعه وفيما يلتقطه عن طريق المشاركة الوجدانية لا فيما يقرؤه. إن أثينا لم تلجأ إلى النظام في تربية أبنائها كما فعلت إسبرطة أو روما، وإنما لجأت إلى سحر نفوذها المؤثر الذي قلما يخفق في تربية أبنائها".

وكانت فترة الانتقال هذه هي فترة الانحلال، وفترة تدهور مظاهر النشاط السياسي الإغريقي؛ ولكنها لم تكن فترة خمود من الناحية العقلية، بل بالعكس كانت فترة نشاط عقلي، ولعل العقل وصل فيهما إلى أعظم درجة وصل إليها العقل البشري. فمما لا شك فيه أنه كان عصراً لا يضارع في الإنتاج العقلي لشعب بأسره، فقد اتسع الأفق الفكري وازدادت المادة العقلية. ودليلنا الأول على ذلك هو مؤلفات أصحاب النظريات التربوية المشهورة من الإغريق.

مشاهير رجال التربية اليونان:

إن مشكلة رجال التربية النظرية هي نفسها المشكلة التي تعرض في الأخلاق والفلسفة، والتي حاول الفلاسفة أنفسهم حلها. فقد تنحوا عن الروابط الخلقية القديمة، وأصبحت المشكلة الآن هي البحث عن التزامات خلقية جديدة: فالفلسفة القديمة ضعفت وأصبحت الحاجة ماسة لخلق نظام فلسفي جديد. فالغرض التربوي القديم الذي كان يقتضي تنمية قيمة الفرد حسبما تقتضي الحياة الاجتماعية، قد أصبح نسياً منسياً. ودعت الحاجة إلى تكوين معان جديدة للقيمة الخلقية أو للفضيلة تفي بحاجات الفردية، وتضع في الوقت نفسه التزامات خلقية لعلاقة الفرد بغيره. فالظروف التي دعت إلى ظهور أصحاب النظريات التربوية، هي ظروف الصراع بين التربية اليونانية القديمة والحديثة. وكانت المشكلة التي أمامهم هي محاولة صوغ رأي جديد في الفضيلة مؤسس على فكرة الذاتية بدلاً من أن يؤسس على فكرة المواطن.

وقد اتفق رجال التربية النظرية الحديثة مع مربي اليونان المحدثين في اعتقادهم أن المثل العليا للتربية اليونانية القديمة وطريقتها، أصبحت غير مناسبة بالكلية. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى اتفق المربون المحدثون مع المحافظين في موقفهم السلبي نحو السوفسطائيين وفي عقيدتهم بأنه لابد من وجود مبادئ خلقية عامة جديدة. ذلك أن موقف السوفسطائيين من المعرفة، كانت له الصفة السلبية الهدامة نفسها التي كانت لموقفهم من المبادئ الخلقية القديمة. وكما رفض السوفسطائيون مقاييس السلوك القديمة، فكذلك رفضوا فكرة المعرفة القديمة باعتبارها عتيقة وخاطئة. وهكذا أعلن السوفسطائيون عدم الأمل في الوصول إلى تفسير مقبول للحقيقة والكون والحياة، ذلك أنهم بعد أن ناقشوا صحة الحقائق العامة كلها، أنكر القادرون منهم حقائق الأشياء أو المعرفة، بينما سعت جمهرة المدرسين إلى تقديم معلومات مسلية أو نقاش مؤثر أو إحداث تأثير خطابي. كل هذا من أجل كسب مادي أو الوصول إلى مآرب نفعية، دون نظر أو تفكير في الأهداف النهائية أو في الحقائق الأساسية.

على أن المشكلة الخلقية التي كانت قائمة أمام أصحاب النظرية التربوية الإغريقية يمكن مقارنتها بالمشكلة التي عرضها لنا فيلسوف حديث مبتكر عمل على أن يؤلف في المشكلة بين عناصرها الخلقية والفلسفية والتربوية. فمن ناحية التطور الفلسفي يمكن مقابلة هذين العنصرين بعضهما ببعض. والعبارة الآتية المقتبسة من كتاب "مقدمة الأخلاق" لهربارت سبنسر، يمكن أن تعتبر عرضاً للمشكلة التي عرضت على بساط البحث أمام أصحاب النظرية التربوية من الإغريق:

"إن الحاجة ماسة إلى صوغ قواعد للسلوك الصحيح على أسس علمية، ذلك لأن المبادئ الخلقية بدأت تفقد سلطتها المستمدة من أصولها المقدسة، وأصبح صبغ الأخلاق بالصبغة الدنيوية أمراً ضرورياً. وليس هناك أخطر من فناء نظام من النظم أصبح لا يصلح قبل أن يقوم نظام آخر أكثر ملاءمة ليحل محله: على أن معظم الذين يرفضون العقيدة السائدة يفكرون بأن في الإمكان إهمال القوة الفعالة التي تنطوي عليها هذه العقيدة وترك مكانها خالياً بدون أي قوة فعالة أخرى. أما أولئك الذين يدافعون عن العقيدة السائدة فيزعمون أنه في حالة إهمال التوجيه المستنبط من تلك العقيدة، لا يمكن أن يوجد أي توجيه على الإطلاق. وبذلك يمكن القول بأن هناك عوامل مشتركة بين هذه الآراء المتضاربة؛ ففريق يتمسك بأن الهوة الناتجة عن اختفاء الشرائع السماوية الخلقية لا تحتاج إلى أن تحل محلها شريعة أخلاقية طبيعية: أما الفريق الآخر فيرى أنه لا يمكن أن نملأ الفراغ بهذه الشريعة: فكلا الفريقين يفكر في الفراغ: أحدهما يرغب فيه، والآخر يخشاه".

من هنا يتبين للقارئ أن مشكلة الفردية أو الذاتية قد سببت للمربي في القديم والحديث –على بعد الشقة بينهما– مشاكل متعلقة بالتربية وبالأخلاق والسلوك الخلقي أيضاً. وهكذا كان التقدم الفكري لدى الفيلسوف الإغريقي القديم كما هو لدى الفيلسوف الحديث الآنف الذكر محطماً للأساس الأخلاقي القديم، قاضياً بأن تحل محله أخلاقية مبنية على المعرفة. ومثل هذه المبادئ الأخلاقية المبنية على مادة الفكر السائدة في أي عصر، لابد أن تكون متلائمة مع حاجات ذلك العصر. وهكذا كان انفصال الفلسفة والحياة الفكرية عن الحياة العلمية، سبباً في عدم كفاية القديم وفشله. وكان أهم عمل أمام سقراط هو إعادة الارتباط بين هاتين الناحيتين وإعداد أساس جديد للحياة الفكرية والخلقية.

ومن هذا نرى أن هؤلاء الفلاسفة –أو رجال التربية النظرية– حاولوا حل المشكلة الناتجة عن التغيرات السابقة الذكر التي كانت من مقتضيات العصر ولوازمه والتي أثرت في كل ناحية من نواحي الحياة. ويمتاز ما ساهموا به من أعمال بما يأتي كما قال "زيلر Zeller".

"لقد أصبحت الحاجة ماسة لدراسة الأخلاق دراسة مؤسسة على أسس علمية، وذلك لانهيار العقائد الخلقية، ودعت الحالة للبحث والاطلاع وذلك لضيق أفق الفلسفة الطبيعية، ولابتكار طريقة نقدية وذلك لما بين النظم القديمة من تناقض. وللفلسفة القائمة على الادراكات العقلية وذلك لانعدام الثقة بالحواس، وأخيراً كانت الحاجة ماسة إلى وضع الفلسفة المثالية، وذلك لفشل الفلسفة المادية التي كانت تنظر إلى العالم نظرة مادية بحتة.

سقراط:

علاقة سقراط بالسوفسطائيين وبقدماء المربين اليونانيين

إذا كان سقراط لم يفعل شيئاً سوى عرض المشكلة القائمة في عصره، وسوى إشارته إشارة غامضة إلى مبدأ لحلها، فيكفيه فخراً أنه وجه الأنظار إلى ذلك الاتجاه الذي وضع للحياة الخلقية أساساً بلغ من السمو درجة لم تعهدها الإنسانية من قبل. وبجانب الاتجاه السوفسطائي الفردي، كان في المجتمع الأثيني في عصر سقراط نزعات أخرى ولكنها كانت كلها انقلابية لا تنظر إلى المستقبل؛ فقد كان أريستوفان يقود فريق المحافظين الذين كانوا يودون الرجوع إلى الأزمان الغابرة المحبوبة. وقد صور أكسينوفون في مقابلته سيروبيديا التربية الفارسية، تصويراً ينم عن اعتقاده بأن نظام التربية المثالي الذي يمكن الرجوع إليه للتخلص من حالة الفوضى القائمة، هو نظام التربية الاسبرطي بعد تعديله بشموله بعض نواحي الغرض من التربية لدى قدماء الإغريق كما يصوره الأثينيون. وقد اقترح "الفيثاغوريون" نظاماً اشتراكياً عرضوه فلسفياً وطبقوه عملياً. ولكن لما كان هذا النظام يعارض في أساسه الاتجاهات الفردية، فإنه كان مكروهاً لدى الأثينيين.

أما سقراط فقد أقر مبدأ السوفسطائيين الأساسي القائل بأن "الإنسان مقياس الأشياء جميعاً". وما دام الأمر كذلك، فأول واجب على الإنسان هو أن يبدأ معرفة نفسه. وكان "بروتاجوراس" –الذي عرض هذا الرأي– يرى أن المعرفة تتكون من إحساسات؛ وهذا رأي فلسفي ليس بغريب عن العصور الحديثة، فهو رأي تدين به وتزيده تفصيلاً وبياناً مدرسة فكرية كثيرة الأنصار ذات نفوذ عظيم. ومن الممكن أن يقال على وجه التقريب أن هذا الرأي كانت له الغلبة في القرنين الماضيين، ولكن سقراط كان يرى أن المعرفة تتكون من مدركات كلية أي من أفكار ومعان عامة صحيحة يقرها جميع الأفراد، لا من إحساسات فردية ليس لها قانون عام يقرها غير الإحساس الفردي. هذا وإن سقراط باستماعه إلى النداء المقدس "اعرف نفسك" واتخاذه مبدأ أساسياً يهتدي به في حياته العملية ليعرض على جمهور الأثينيين نموذجاً جديداً من التفكير يتمثل في نزوعه إلى التأمل الباطني ومقدرته على حصر ذهنه في دراسة باطن النفس. ولقد كان هذا المبدأ من الأسباب التي أثارت عداء الجمهور الأثيني لسقراط، لأنه بهذا يعارض مبادئهم السائدة فيما بينهم؛ إذ كانوا يعنون بمظاهر القوة والعظمة الظاهرية، ويولعون بما هو جميل في شكله، وباللذة التي يحصلون عليها من حياة النشاط الخارجي.

كان سقراط –ذلك المعلم الجديد– يرى من الواجب أن نتعرف المقياس الخلقي الجديد، وأن نعلم تحديد أهداف الحياة والتربية باستفتاء شعور الفردية، وبالرجوع إلى طبيعة الإنسان الخلقية. ولم يكن المقصود من هذا الشعور مجرد الرأي الفردي كما كانت الحال حينئذ؛ فقد كانت سلطة الرأي الفردي هي الفكرة المسيطرة على الأذهان في ذلك العصر: فجميع الموضوعات من ظواهر طبيعية وقوى طبيعية وسياسية واقتصادية ومبادئ أخلاقية، إنما كانت تطرح على بساط البحث، ويبت فيها كل فرد حسب رأيه كما نفعل الآن بمشاكلنا المرتبطة بقوانيننا الاقتصادية والمالية والقضائية. فكل مواطن اليوم له حق البت في هذه الموضوعات وما يماثلها. هكذا كانت الحال أيام سيطرة السوفسطائيين، فكان الواحد منهم يدعوك إلى تبادل الرأي بعبارته التقليدية فيقول مثلا: "تعال الآن لنرى أتؤمن أن المشتري يمطر مطرا جديدا في كل مناسبة، أو أن الشمس تستخلص المادة نفسها من الأرض مرة أخرى." ولقد تصدى سقراط لمعارضة هذا الرأي الفردي بكل ما لديه من قوة شخصيته العجيبة، وقبل أن يقوم بهذه المهمة المقدسة ليختبر غرور المعرفة لدى الناس ويحاول بكل ما أوتي من قوة أن يحول هذا الرأي إلى معرفة حقيقية. عارض سقراط الأساس الذاتي الصرف للرأي الفردي، وأعتقد أن المعرفة تقدم على أساس يقيني ثابت، ووصل من هذا إلى مبدئه الأساسي "المعرفة فضيلة" فالإنسان الذي يسترشد في سلوكه بهذه الآراء ذات الأساس الثابت العام لدى الجميع بدلاً من الاسترشاد برأيه الخاص إنما يعيش عيشة فاضلة. وهكذا لم يعد غرض التربية مجرد إعطاء الفرد معلومات سطحية مصحوبة ببراعة خطابية –

كما كانت الحال عند السوفسطائيين– وإنما هي تزويد الفرد بالمعلومات عن طريق تنمية قدرته على التفكير، إذ متى تكونت لدى الفرد مثل هذه القوى، لم يعد يقنع بمجرد رأي طارئ يصل إليه بسرعة وبتفكير سطحي، ولكنه يحاول بنفسه أن يتتبع الأصول ويناقشها حتى يصل من هذا الرأي البدائي إلى الأساس الصحيح في كل الأحوال، وهكذا يصل إلى المعرفة: وهذه القوة –أو على الأقل إمكان الحصول عليها– في طاقة كل فرد. فكل فرد يمكنه أن يعرف ويتذوق الفضائل كالإخلاص والأمانة والصدق والشرف والصداقة والحكمة والفضيلة. تلك هي المعرفة التي اهتم بها سقراط.. المعرفة التي تستمد من خبرة الفرد نفسه ولكن بشرط أن تكون أساس السلوك السليم. ورغم أن مثل هذه المعرفة هي أساس "فن الحياة" الذي كان سقراط يعتبره أرفع الفنون، فإن عدم كفاية تعليمه كان السبب الأساسي لفشله في إحداث أي إصلاح في الحياة الأثينية في ذلك الوقت. فمعرفة الحق فضيلة ضرورية ولكنها في حد ذاتها لا تمدنا بالشعور الصحيح الذي يؤدي بنا إلى تطبيق هذه المعرفة على فعل الخير.

الطريقة السقراطية

كانت الطريقة التي اتبعها سقراط في التعليم حوارية. وكما يتضح من محاورات أفلاطون كانت تعاليمه ترمي إلى هدفين:

محاولة إثبات أن المعرفة هي أساس جميع الأعمال الفاضلة: وكانت عادة سقراط في محاوراته –كما سجلها خليفته أفلاطون– أن يستعين في تشبيهاته بأبسط نواحي النشاط في الحياة اليومية العادية. فكان الإسكافي والصياد والسائق والطباخ وربة المنزل والجندي والعبد والزوجة يمدونه بالأمثلة وبالحقائق الأساسية التي يقوم بتلقينها.

وفي جميع هذه الحالات نجد أن المعرفة هي أساس العمل الطيب، فنحن نسمح للسائق أن يقود البغال ويضربها، ولا نسمح للولد الحر بذلك، لا لأن الأول عبد والثاني حر، ولكن لأن لدى أحدهما معرفة لا تتوفر لدى الآخر. بل إن الولد الحر موضوع تحت رقابة معلمه الذي هو في الوقت نفسه عبده، وهكذا ينقلب ما قد يبدو أنه من شروط الحرية، وهذا لأن لدى أحد الشخصين علماً بالسلوك الحسن في حين أن الآخر لا يزال في حاجة إلى التعلم. فالمعرفة ضرورية للعمل الحر، وهي أساس العمل الصائب في جميع الفنون. وهذا ينطبق على أرقى الفنون جميعاً وهو فن الحياة الحقة. وهنا يتمسك سقراط –كما يتمسك بذلك في مواضع أخرى– بأن هذه المعرفة لا يمكن الحصول عليها من مجرد رأي الفرد فحسب، وإنما بالبحث عما هو عام للجميع بشرط أن يكون له أساس يقيني عام.

طبيعة الحوار: لا يتمكن الفرد –دون أن ندربه– من أن يكشف عن الحقائق العامة في خبرته الخاصة وفي شعوره. على أن مثل هذه الحقائق العامة لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق الحوار. ومن ثم كان الغرض الذي يهدف إليه سقراط وما تهدف إليه التربية، هو أن تنمي في الفرد القدرة على صوغ هذه الحقائق العامة، كما تنمي فيه القدرة على التفكير. وقد سمي سقراط عمله هذا "فن توليد الأفكار". وكانت عادة سقراط أن يبدأ المحاورة باستفهام بسيط عن بعض الأشياء، وبذلك يتمكن من سبر غور أفكار المسئول، ويتظاهر مبدئياً بقبولها وبالدفاع عنها، ثم يستطيع –بإلقاء أسئلة لبقة– أن يجعل الشخص الآخر يذكر بنفسه الحقائق، وبذلك يظهر ضعف الآراء السطحية وسخافتها، ويصبح ذلك الذي يدعى الحكمة أمام الحقيقة الواقعة، وقد لمس أن آراءه السابقة قد تعارضت مع الحقائق، أو أنها سخيفة إلى درجة أنه يفقد الثقة بنفسه، أوي صبح متورطاً في حبائل هذا الجدل فيعترف إما بخطأ رأيه وإما بعجزه عن الوصول إلى نتيجة مرضية. وبالاستمرار في هذه الأسئلة تتضح الحقيقة التي لم تكن الآراء الفردية إلا جزءا منها– تلك هي طريقة سقراط كما كشف عنها أفلاطون في محاورات سقراط.

والحوار من الناحية الفلسفية هو عملية تكوين الأفكار من المدركات الكلية. وتختلف هذه الفلسفة عن سابقتها: ففي حين أن السابقة كانت تبحث في النماذج الحسية بحثاً مباشراً، نجد أن فلسفة الفترة الأخيرة اليونانية لا تهتم بتلك النماذج إلا لأنها وسائل يستعين بها العقل على التعقل أو الإدراك؛ أي أن وجودها الإدراكي أو استحضارها الذهني يساعد العقل على إدراك الكليات. فطريقة سقراط تميز صفات الأشياء وظواهرها من الحقيقة، أو تميز الصورة الثابتة (المعنى الكلي) من الظواهر المتغيرة. فهذه الطريقة هي طريقة الجدل أو الحوار. وهذه الطريقة الحوارية من الناحية التربوية، إذا ما نظمت وقننت أصبحت الطريقة التي يمكن بوساطتها الوصول إلى المعرفة والحق. وقد تبدو هذه الطريقة أنها لا تعدو أن تكون مجرد حوار عادي، ولكن الواقع أنها محادثة مصوغة في أسلوب معين تهدف إلى غاية محددة، فهي محادثة على نمط الطريقة الاستنتاجية يقصد منها الوصول إلى صوغ حقيقة عامة تتعلق بالسلوك أو الحياة:– ومن الناحية النفسية هي عملية تكوين مدركات كلية من المحسوسات. ومن الناحية المنطقية هي عملية تحول النوع الخاص إلى جنس عام وبالعكس. ومن الناحية العلمية هي عملية استنباط الحقائق العامة من استقرار عدد عظيم من الظواهر الجزئية، وهي لدى أفلاطون نوع من الحياة عمادها التفكير، وهو يعرف الحوار بأنه حديث متصل بين الإنسان وبين نفسه، ومن ثم كان التأمل في التجربة هو الذين يمكن الفرد من أن يستقرئ تفاصيل التجربة ومهام الحياة اليومية وظواهرها، ويضعها تحت مبادئ عامة، وبذلك يسترشد في حياته بمبادئ خلقية. ففي الحوار تصبح القدرة على معرفة الثابت وانتزاعه من التجارب العابرة، قدرة شعورية لدى الإغريق. فهذه القدرة التي ظهرت لديهم في العصور الغابرة بطريقة غير شعورية وساعدت على نموهم العقلي، تصبح الآن غرضا شعورياً ترمي إليه التربية عندهم.

أثر سقراط في مواد التربية وطرقها

كان تأثير سقراط المباشر في التربية مزدوجاً يشمل المادة والطريقة. فأما ما يتعلق بالمادة، فقد أكد قيمة المعرفة تأكيداً عظيماً لم يسبق له مثيل. وتأثيره هذا يشبه تأثير جماعة السوفسطائيين عندما قدموا للإغريق المعرفة الملائمة للأحوال الجديدة في عصرهم. ففي حالة سقراط –كما كان في حالة السوفسطائيين– كانت هذه المعرفة ذات طابع عملي، فهي معرفة تتصل بالحياة مباشرة ولكن مع فارق جوهري وهو أن السوفسطائيين قدموا المعلومات اللازمة لنجاح الفرد في الحياة العملية غير ناظرين إلى الالتزامات الخلقية التي تفرضها عليه الحياة. وأما سقراط فكان يرمي إلى تنمية المعرفة المتصلة بالسلوك، ومعرفة القيمة العملية للحياة بشرط أن يكون لها قيمة عامة وأهمية خلقية. وما دامت المعرفة لدى سقراط قد تضمنت هذه الأهمية الخلقية الإجبارية، فهي إذن مدرك كلي أوسع من المدرك الكلي للمعرفة لدى قدماء الفلاسفة، وأوسع منها لدى السوفسطائيين، بل أوسع من معنى المعرفة في العصر الحديث. وبالرغم من هذا، لم تكن هذه التفرقة واضحة للجماهير، ولذلك كان تأثير الفلاسفة متفقاً مع تأثير السوفسطائيين من هذه الناحية.

كان كل من سقراط وأفلاطون يعتقد بأن الرقي العقلي الناتج عن توصيل المعرفة بطريق مباشر ضئيل جداً، ولذا نرى كلا منهما يعارض طرق السوفسطائيين الشعبية التي تهدف إلى نشر المعلومات عن طريق محاضرات شكلية، ويستبدل بها الطريقة الحوارية التي كان غرضها أن تنمي القدرة على التفكير، وذلك لأنهم كانوا يهدفون إلى خلق عقول قادرة على الوصول إلى نتائج صحيحة، وصوغ الحقائق بأنفسهم بدلاً من أن تقدم لهم هذه الحقائق جاهزة. وهكذا حلت طريقة الجدل والحوار محل طريقة الإلقاء الشكلية التي لجأ إليها السوفسطائيين، ومحل طريقة التدرب على العادات بالعمل، التي كانت من مميزات التربية اليونانية القديمة.

فهذه الطريقة كما قلنا من قبل مناسبة إذا ما طبقت على حقائق الأخلاق، فهي تمكن الشخص من أن يقرر ما هو العمل العادل، وما هو السلوك الصحيح، وما هو الشريف... الخ. وذلك لأن لكل فرد خبرة في هذه الأشياء. على أن قصور هذه الطريقة وعجزها يبدو عندما تستخدمها في موضوعات لا تتكون مادتها من خبرة الفرد. فطريقة الحوار تعطينا شكلا علمياً: تبويبا وتنظيما وتفسيرا، ولكنها لا تستطيع أن تمدنا من تلقاء نفسها بالمادة؛ فهي لا تصلح في الرياضة أو العلوم أو التاريخ أو اللغة أو الأدب، لأن المادة هنا مشتركة بين أفراد النوع الإنساني، لا تدخل في نطاق خبرة الفرد الواحد. وفي عملية التربية يمكننا أن نحصل على مادة الموضوعات بطريقة أخرى غير طريقة الجدل، وذلك لأننا إذا جمعنا عدداً من الأمثلة

، فقد نخطئ في النتيجة النهائية التي نخرج بها. وهذا القصور من معايب هذه الطريقة، كما هو من معايب الطريقة الاستقرائية. وعندما نحاول صوغ نتائج مبنية على أساس الخبرة الفردية فقط في مثل الموضوعات السابقة يتضح هذا القصور ويصبح عيباً واضحا، فما وضعت طريقة الحوار إلا لمعارضة الطريقة الشكلية التعسفية التي استخدمها السوفسطائيون، والتي كان شأنها إرضاء رغبات الأفراد إرضاء وقتياً. ولكنها ما كانت تمدهم بالحق المطلق، والدليل على عدم كفاية الطريقة وحدها يظهر في إبهام النهاية وغموض النتيجة في معظم محاورات سقراط، كما يظهر في تشبيه أفلاطون لهذه الطريقة بالصعود على جبل حيث يصل المتسلق إلى قمم عدة، ولكنه يجد دائماً قمما ومرتفعات أخرى لا تزال أمامه.

والحقيقة هي أن سقراط وأفلاطون كانا مهتمين بالعملية لذاتها، وبالقوة التي يمكن إنماؤها باستخدام هذه الطريقة. ولكن هذه الطريقة أصبحت لدى إتباعهما هدفاً يرمون إليه في التربية، وكانت النتيجة أنهم أصبحوا قوماً يقضون وقتهم في مناقشات لا نهاية لها ولا طائل تحتها حول صقل تعاريف الكلمات، ودقائق الفروق بين الفكر، بدلاً من أن يهتموا بالحق وبصحة مادة الفكر التي كانت هم سقراط. ولا غرابة إذا قلنا أنهم أصبحوا أمة قوالة أكثر من أن يكونوا أمة فعالة. على أن الصفات التي يمكن أن يوصف بها العقل اليوناني كالدقة والخفة والتعميم والانطلاق، والتي لم يجاره فيها أي شعب آخر، كانت من نتاج هذا العصر. وعندما اتخذت هذه الطريقة شكلاً دائماً في علم المنطق –على يد أرسطو– أصبحت أساساً لمعنى جديد في التربية عرف فيما بعد بالتربية التهذيبية.

أفلاطون

420- 348 ق.م

أفلاطون رجل من رجال التربية النظرية

لنسلم في بادئ الأمر أن علاقة أفلاطون بالتربية التي كانت منتشرة في عصره، إنما كانت علاقة نظرية بحتة. ولنسلم أيضاً أن تفاصيل منهجه يتعذر تنفيذها عملياً في عصره أو في أي عصر آخر. ومع هذا وذاك يعنينا أن نقول هنا:

أولاً- إن أفلاطون كان أول من حاول حل المشكلة التربوية التي اعترضت مفكري الإغريق ممن عاصروه، وهي مشكلة النزاع بين صالح الفرد وسعادة المجموع.

ثانياً- إن مثل الأعلى للحياة وللتربية كما وضعه أفلاطون كان مثلا عالياً جداً، وكان صالحا لكل عصر من العصور، وظل مرجعاً ملهما لجميع المصلحين الذين أرادوا للإنسانية تقدما.

ثالثاً- مهما تكن التفاصيل التي وردت في منهجه خيالية ورجعية، ففيها يبدي أفلاطون نقدا لاذعا وتوضيحا لما كانت عليه التربية في أيامه وما كانت عليه التربية في عصور اليونان القديمة.

رابعاً– إن أفلاطون في نقده للأدب وللرياضية، وفي توضيحه لكيفية إعداد طبقة الحكام كما أرادها في مجتمعه المثالي، نجده يدلي باقتراحات خاصة بمادة التربية، كانت – ولا تزال– بدون شك ذات أثر تاريخي خالد، وقيمة مستمرة لا يمكن إنكارها.

مدى التشابه بين آراء أفلاطون وآراء سقراط:

أولاً- فيما يتعلق بأغراض التربية

يتفق أفلاطون وسقراط في أن أهم مطالب العصر هو ضرورة وضع قانون أخلاقي يسير الحياة ويحل محل النظام الذي أساسه الثروة والطبقة الاجتماعية، ذلك النظام الذي سار عليه الفرد في العصور الحديثة. ولقد حاول أفلاطون –كما حاول سقراط من قبل– أن يضع أساساً جديداً للحياة الخلقية. لا تتعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة. وقد اتفق أفلاطون مع أستاذ على أن هذه الرابطة الخلقية الجديدة يمكن أن توجد في عالم الأفكار أي في عالم الحقيقة العامة، وفي العقل الذي عن طريقه يرتبط الإنسان بأخيه الإنسان. فالفضيلة تتكون من المعرفة أو الأفكار الكلية العامة لا الآراء الجزئية الخاصة. وقد اكتفى سقراط بمجرد صوغ الغرض من التربية والحياة، كما اكتفى بتكوين القدرة على تحصيل هذه المعرفة في نفوس الأفراد القليلين الذين كان يعلمهم. أما أفلاطون فقد شغف إلى حد بعيد بطبيعة هذه الأفكار أو هذه الحقائق العامة وسار في دراساته خطوات أبعد من أستاذه.

ومع أن آراء أفلاطون الخاصة بالبحث عن طبيعة المعرفة، ومبادئه الخاصة بما وراء الطبيعة هي جزء هام من فلسفته، إلا أننا سوف لا نتعمق فيها إلا بذلك القدر الذي يمكن أن نسترشد به في دراسة خطته التربوية. فالمعلومات أو الأفكار الكلية، عمادها الأفكار لا الأشياء المحسة، عمادها المدركات الكلية لا المدركات الحسية. فالفكرة إذن هي الحقيقة الواقعية الوحيدة، فالمنضدة، والكرسي، والقمطر، ليست في نظر أفلاطون أعلى مظاهر الحقيقة وأرقاها؛ فهي في نظره أبعد من أن تكون حقائق كلية لأنها مجرد صور سريعة الزوال، قد استمدت كيانها من مثل هي أصولها الحقيقية. فهناك توافق دائماً بين الشيء الظاهري وبين المثال الذي صدر عنه. وكلما كان الشبه بين الاثنين قوياً، كان هذا الشيء قادراً على تأدية الوظيفة التي وجد من أجلها. والشيء في اقترابه من مثاله يقترب أيضاً من المثل الأعلى له –أو بعبارة أبسط يقترب من المثل الأعلى للخير– ولابد من أن يكون هناك خير من وراء كل هذه النماذج المحسة الظاهرة. فوظيفة العين مثلاً هي الرؤية، وكلما كانت العين قادرة على تأدية هذه الوظيفة في دقة وإتقان، كانت سليمة، أو بعبارة أخرى خيرة. وهكذا تقترب الأشياء الخارجية الظاهرة من مثلها وتتدرج هذه المثل حتى تصل إلى مثلها الأعلى الذي صدرت عنه بقية المثل، وهو المبدأ أو الأصل الإلهي.

وعن هذا الخير الأسمى صدر كل خير آخر أقل منه، وبتأثيره تعينت الوظيفة الحقيقية لكل نموذج حسي، وتحددت صورته الحقيقية. والخير المرجو من هذه الموجودات الظاهرة بما فيها الإنسان هو أن تصل إلى وظائفها المثالية –أو بعبارة أخرى هو أن تتفق مع المثال الذي اشتقت منه– ويكفينا هذا في بيان فلسفة أفلاطون المتعلقة بما وراء المادة وبالأخلاق. وإنما كانت المعرفة فضيلة في نظر أفلاطون، لأن المعرفة ليست سوى إدراك مدى الانسجام الذي بين الصورة ومثالها، أو هي تميز الوظيفة الحقيقية لكل نموذج حسي، ومعرفة مدى اقتراب هذه الظواهر من مثلها في تحقيق هذه الوظائف الحقيقية. أو نقول بأسلوب آخر أن المعرفة هي إدراك الخير. فالغرض من التربية إذن هو الوصول إلى هذه الفضيلة –وهي المعرفة– وتقدير الخير وتنمية المعرفة. كما أن الغرض من حياة الفرد هو الوصول إلى هذه الفضيلة وهي معرفة الخير.

ثانياً- فيما يتعلق بطرق التربية

في هذا المجال أيضاً، نجد أن أفلاطون يتقبل آراء سقراط ونتائجه ولكنه ينسقها ويرتبها؛ فيتفق الاثنان على أن الأفكار الكلية يمكن أن تصل إلينا بطريق الحوار، لأن الحوار في أساسه ليس إلا نشاطاً عقلياً يرمي إلى إدراك الكليات بعد فحص الصفات الخاصة والتمييز بين بعضها وبعض. وبناء على هذا يعرف أفلاطون الجدل "بأنه الحوار المستمر بين الإنسان ونفسه" ولكن بينما كان سقراط يجد هذه المقدرة على الوصول إلى الأفكار الكلية متوافرة لدى جميع الناس على السواء، وكان يتحدث مع بركليس ومع أصغر العمال على السواء، كان أفلاطون يرى أن هذا الشغف بالخير الأسمى وهذه المقدرة على تحصيل المعرفة، إنما توجد في نفر قليل. لأنه اعتقد أن الوصول إلى الحق الأبدي هو وظيفة حاسة خاصة –أو سادسة– غير متوفرة لدى جميع الناس، وهي حاسة إدراك الأفكار. فبينما كانت نزعة سقراط ديمقراطية متمشية مع العصر الذي كان يعيش فيه، كان أفلاطون أكثر رجعية، فقد رجع في الطرق التربوية إلى نظام ارستقراطي ذي نزعة اشتراكية ترمي إلى كبت الفردية– هذا إذا استثنينا تلك الفردية في الطبقة العليا. هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى يجدر بنا أن نلاحظ أن هذا الكبت للفردية في هذه الخطة المثالية كان أمراً ظاهرياً أكثر منه حقيقياً. وذلك لأن تقسيمه للأفراد وللوحدات الاجتماعية يعتمد اعتماداً كلياً على الفرد. فصلاحية الفرد للاندماج في النظام العام تتوقف على ما لديه من قوى خاصة. فأساس التقسيم إذن ليس الثروة أو الحسب، ولكن قدرة الشخص الفطرية على الوصول إلى الأفكار الكلية وفي انجاز الأعمال التي يعهد إليه بها. فطريقته المثالية في التربية تتيح للفرد فرصة الوصول إلى أكمل نمو ذاتي أو شخصي. هذا إذا أمكن إيجاد طبقة فلاسفة تدير سياسة المجتمع وتتصرف في شئونه.

ويصبح الديالوج أو الحوار نوعاً من أنواع التربية العالية شبيهاً بما نسميه الآن بدراسة الفلسفة. وفي مدى خمس سنوات كان الذين يقدرون على الانتفاع من هذه التربية العليا يخصصون أنفسهم للخير ولدراسة الأفكار. وبذلك تصبح طريقة الحوار مرادفة لأرقى أنواع الحياة العقلية، وقد عرف أصحابها بأنهم جماعة يتميزون عن بقية المواطنين– وتصبح الارستقراطية العلمية هي الأساس الذي بني عليه المميزات التي ميزت طبقة تربوية عن غيرها.

مدى تقدم أفلاطون على سقراط

على أن مدى تقدم أفلاطون على سقراط في آرائه التربوية، يتجلى في محاولاته التي قصد منها أن يجعل من المعرفة أساساً للحياة الخلقية وفي كيفية تطبيقها على إعادة تنظيم المجتمع على أساس أخلاقي، وفي كيفية تطبيق الأفكار الكلية على الحياة الاجتماعية: وكانت إجابته عن هذه بسيطة ومباشرة؛ ملخصها أن هذا كله يمكن أن يحققه طبقة الفلاسفة إذا أصبحوا حكاماً لهذا المجتمع. فالفيلسوف هو ذلك الشخص الذي يمكنه أن يدرك الخير المطلق، وهو وحده أيضا الذي يمكنه أن يعرف إلى أي حد تطابق الصورة مثالها، وإلى أي حد تقترب من مثال الخير؛ وهو وحده كذلك الذي يحدد ميول الإنسان والأشياء التي تؤدي إلى التقدم الأخلاقي وإلى الكمال النهائي للجنس البشري. فيجب إذن أن يعاد تنظيم المجتمع بحيث يصبح الفيلسوف (محب الحكمة) قادراً على ضبط مظاهر نشاط المجتمع وتوجيهها. ويجب أن ترمي التربية إلى تنمية قوى الأفراد الذين تتوافر لديهم هذه المقدرة أو الكفاية. ويجب على الفلاسفة أن يساعدوا كل فرد على إتقان الواجبات التي يصلح لها بطبيعته. وكتاب الجمهورية –أو محاورة حول العدالة– يقدم لنا تفاصيل هذه الطريقة التربوية.

آراء أفلاطون التربوية كما وردت في الجمهورية

يسأل أفلاطون هذه الأسئلة: كيف يمكن الوصول إلى العدل المطلق حتى يصبح أساساً للحياة الاجتماعية؟ كيف تستطيع طبقة الفلاسفة أن تقبض على زمام السلطة في المجتمع؟ وكيف يمكن أن تصبح المعرفة أساساً لبناء اجتماعي جديد؟ وللإجابة على هذه الأسئلة، يقسم أفلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات، ويضع لكل طبقة نظاماً تربوياً خاصا. نظر أفلاطون إلى الفرد من الناحية السيكولوجية ووجد أن فيه ثلاث قوى وهي:

(1) قوة عاقلة وفضيلتها الحكمة

(2) قوة غضبية وفضيلتها الشجاعة

(3) قوة شهوانية وفضيلتها العفة.

ويصل الفرد إلى العدل المطلق وتصلح حاله عندما يكبح العقل زمام النفس وغضبها ويتحكم تحكماً مطلقاً في رغبات الفرد ويسيطر على أفعاله. أي عندما تصبح النفس الغضبية حليفة للعقل مثلها في ذلك مثل الكلب للراعي يساعده ويطيع أوامره، أي عندما تنسجم هذه القوى فيما بينها انسجاماً كلياً وتسير في طريق واحد لا في طرق متعارضة. أما العدالة في المجتمع فتتحقق بائتلاف القوى المختلفة المتناظرة وقوى الفرد. فالمجتمع في نظر أفلاطون ما هو إلا الفرد مكبرا. ولقد وضع أفلاطون آراءه في التربية مستنداً إلى هذه النظرية. فالمجتمع ينقسم إلى ثلاث طبقات تشابه مثيلاتها في الفرد: فطبقة الفلاسفة عملها البحث عن المعرفة وفضيلتها الحكمة، وطبقة الجند وهم الذين يختصون بالدفاع عن البلاد وفضيلتهم الشجاعة والشرف، وطبقة الصناع أو العمال ووظيفتهم الصناعة والتجارة وفضيلتهم كسب المال. وتتحقق العدالة في المجتمع إذا حكمت طبقة الفلاسفة وأطاعها طبقة الجند من حيث الدفاع والحماية، وإذا عاونت طبقة العمال الطبقتين الأخريين.

ويجب ألا يتقيد الانتساب إلى هذه الطبقات بأصل الشخص ونسبه، بل أن نظام التربية الذي وضعه أفلاطون كفيل جداً بأن يكشف عن مواهب الفرد وانتمائه إلى أي طبقة من هذه الطبقات، وبذلك يمكن أن تتحقق الفضيلة في الفرد والعدالة في المجتمع. ويتسع مجال التربية عن ذي قبل، فالتربية في هذا المعنى كفيلة جداً بأن تكون عاملاً من عوامل بناء شخصية الفرد وسعادة المجتمع. وعن طريق التربية أيضاً يمكن حل الكثير من المشاكل القائمة فعلاً في حياة اليونان قديمها وحديثها.

تربية الأطفال والشبان

قد ساير أفلاطون النظام القائم في وضعه خطة تربية الأطفال والشباب. وكان يعتقد أن أعمال قدماء الإغريق كانت خيراً من معارفهم. وذلك كانت خطة أفلاطون الفلسفية أن يحتفظ بما بناه القدامى عفوا أو عن غير قصد. فيبدأ الطفل تربيته في سن السابعة ويستمر في هذه التربية حتى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة، ويتعلم فيها ضروب الرياضة البدنية والموسيقى. والغرض من الرياضة إصلاح شأن الجسم، أما الموسيقى فهي من أجل انسجام الروح. أما المرحلة من سن الثامنة عشرة إلى سن العشرين، فيتعلم فيها الشاب الفنون العسكرية: وفي السنوات الأولى يتعلم الطفل مبادئ القراءة والكتابة والحساب والهندسة... الخ. لكن يجب ألا تقدم تلك المواد للطفل على شكل مواد منظمة في برنامج منظم بل يجب أن نراعي فيها ميول الطفل. ففي هذه الفترة يجب ألا نجبر الطفل على دراسة أنواع خاصة من المعرفة، لأن عقيدة أفلاطون كانت واضحة، تتلخص في أنه وإن كانت الرياضة البدنية الإجبارية قد تكون مفيدة للجسم، فإن الرياضة العقلية الإجبارية لا قيمة لها في نظره مطلقا: فهذا الإعداد في المرحلة البدائية لابد من أن يعرفنا بأولئك الذين سوف لا يستفيدون من استمرارهم في عملية التربية، وهؤلاء يجب أن يفصلوا في الحال ويعادوا إلى مرتبة العمال. وبالمثل في المرحلة الثانية من تربية الطفل بين سن 17 وسن 20 فلابد أن نتبين أولئك الذين يمتازون بشجاعتهم وبروحهم العسكرية والذين لا يمكنهم أن يستفيدوا من أي تربية عقلية أرقى من ذلك، وهؤلاء وأمثالهم هم الذين يكونون طبقة الجند.

ومن الظواهر الهامة التي لا يمكن أن نغفلها في تربية الطفل في المرحلة الأولى، مناقشة أفلاطون لأهمية الأدب والموسيقى، ومع أنه يبيح ويسمح باستخدام الأشعار والقصص الخرافية للأطفال في مرحلة الرياض، فإنه يذم أشعار هومر ومعظم أشعار الإغريق الأقدمين لما لها من أثر سيء في الأخلاق نظراً لما تبثه مثل هذه الأشعار من الآراء الخاطئة عن الآلهة. ونادى بضرورة استعمال الموسيقى في الغرض الذي كانت تستعمل من أجله عند الإغريق القدماء، وهو بث صفات فاضلة كالاحترام في نفوس النشء. ولهذه الغاية يجب أن تخضع الآداب والموسيقى لهيمنة موظفي الدولة ورقابتهم.

أما التعليم العالي – الذي لم تكن المراحل السابقة إلا إعداداً له– فلا ينخرط في سلكه إلا ذوو الكفايات العقلية القادرون على الاستمرار في الدراسة. فأعظم فضل لأفلاطون على التربية في عصره يتجلى في هذا التعليم العالي وما كان يتطلبه من إعداد خاص لم تشهد مثله طرق التربية التقليدية. فمن سن العشرين إلى سن الثلاثين يدرس أولئك الذين تظهر عليهم دلائل النجابة العقلية العلوم كالحساب والهندسة والموسيقى والفلك– يدرسون لا بشكل بدائي كما كان يحدث في المرحلة السابقة، بل بشكل محدد ومنظم. فالموسيقى والحساب وغيرهما لا تدرس كمواد بالشكل الذي نفهمه، ولكن تدرس بشكل علمي. فأفلاطون يهتم بتدريس الموسيقى

على أنها علم تناسق الصوت، وبدراسة الهندسة على أنها علم العلاقة بين الأشكال. ولذلك نجد أنه يقول "يجب علينا في دراسة علم الفلك –كما هي الحال في علم الهندسة– أن نعمد إلى المشكلات فنحلها، وأن نترك السموات وشأنها فإن المشكلات كفيلة بأن تعطينا فكرة واضحة عن العلم وتساعد على تدريب القدرة على التفكير" إن مثل هذه الدراسة كفيلة بأن تنمي العقل لدى أولئك القادرين على حكم الناس. ولكن نظراً لأن هذه المواد تعرض لآراء عن الكائنات المادية فقد بقيت دراسة الكون المحض أو الأفكار باعتبارها منفصلة ومتميزة عن الأمور المادية: أن مثل هذه الدراسة كفيلة بأن تمد الباحث بموضوعات يهتم الفيلسوف بدراستها: على أن هناك نفراً كبيراً من أولئك الذين يدرسون العلوم لا يمكنهم أن يدرسوا الفلسفة والوجود المطلق، ولذلك كان لابد من إجراء اختيار آخر في نهاية سن الثلاثين.

وهؤلاء الذين لا يقع عليهم الاختيار لهذا النوع الراقي من الدراسة العالية يلحقون بالوظائف الصغيرة في المجتمع في حين أن يستمر ذوو العقول الراجحة خمس سنوات أخرى في دراسة الجدل أو دراسة الأفكار الكلية كما يسمونها. وعن طريق مثل هذا الإعداد وهذا التأمل في الأفكار يصلون إلى أعلى درجات المعرفة أو الحق نفسه. وبتحصيل هذا الحق تتكون الفضيلة. وفي سن الخامسة والثلاثين يعاد هؤلاء الفلاسفة إلى الحياة الاجتماعية كحراس للمجتمع وكموجهين لثرواته. فإن هؤلاء الفلاسفة الذين ظلوا خمسة عشر عاماً يتعلمون على نفقة الدولة، لابد أن يعملوا على ترقية أحوال المجتمع. وفي سن الخمسين يسمح لهم بترك العمل ليخصصوا أنفسهم لحياة عمادها الدراسة والتفكير وهذه هي حياة الخير الأسمى.

آراء أفلاطون التربوية في كتاب القوانين

إن كتاب "القوانين" لأفلاطون لهو نتاج شيخوخته، كما كان كتاب "الجمهورية" نتاج شبابه. على أن هناك أسبابا تبرر نزعته الرجعية التي بدت في "القوانين" أهمها ضعف الروح الوطنية والأخلاق العامة لدى جماعة الأثينيين، وفشل محاولاته في إقامة حكومة نموذجية في سرقوسة، وتحفظه الطبيعي الملازم للشيخوخة. وإذا كان كتاب الجمهورية محاولة جريئة لجعل الاشتراكية نظاماً يمكن به معالجة ما وصلت إليه الفردية من تطرف كذلك كان كتاب القوانين محاولة إلى الرجوع إلى القديم: وإذا كانت الجمهورية قد استبعدت طبقة الشعراء لما لهم من أثر سيء في الأخلاق، فالقوانين استبعدت –إن لم تكن قد أهملت– طبقة الفلاسفة، فأفلاطون قد استبعد في "قوانينه" تلك المرحلة التي خصصها في جمهوريته للدراسات الحوارية، وأصبحت التربية مجرد دراسات للعلوم الرياضية أو الفلكية من ناحيتها الدينية. ويعلي أفلاطون من شأن الدين ومن شأن الأخلاق التي كانت سائدة في المجتمعات الإغريقية القديمة كما وصفها أريستوفين Aristophanes ولذلك رأى أنه من الأفضل أن يكون الكهنة وأمير وراثي هم حكام المجتمع. ونحن إذا استبعدنا التربية في المرحلة العالية، وجدنا أن خلاصة الآراء التربوية في "القوانين" تشبه تماماً تلك الآراء التي جادت بها جمهوريته

ولو أن روحها جديدة مخالفة لروح الجمهورية. ولقد قلل من قيمة العنصر الأدبي ووضعه تحت مراقبة الدولة الدقيقة وذلك لزعمه أن انحطاط الحياة الأثينية إنما هو راجع إلى التمويه في الأدب والموسيقى. وإذا كانت تفاصيل خطته التربوية في القوانين أقرب إلى الواقع منها في كتاب الجمهورية، فإنها تمثل مدى الارتباط بين العناصر الأثينية والإسبرطية أكثر من أن تكون مدى الارتباط بين العناصر الأثينية والإسبرطية أكثر من أن تكون تقليداً لهما: فتعليم الجنس والمطاعم العامة والصبغة العامة التي اصطبغت بها المدارس ومراقبة الحياة الخاصة مراقبة دقيقة– كل هذه الأشياء تنتمي للتربية الإسبرطية. أما الروح الأدبية، والفلسفة التي بنى عليها المنهاج فهي من التربية الأثينية. وإذا كانت "القوانين" لا يمكن أن تجاري "الجمهورية" من حيث قيمة الأفكار إلا بأن الأولى أعظم من حيث الأهمية التاريخية.

يمكننا أن نتلمس بعض القيم الثابتة لآراء أفلاطون في التربية من دراسة المبادئ العامة التي جادت بها قريحته. فمن نظريته للمثل ونظريته عن طبيعة العدل يضع أفلاطون في جمهوريته المبادئ الأخلاقية الثابتة التي بناها على أن كل فرد يجب عليه أن يخصص حياته للعمل الذي يصلح له بطبيعته. ومعنى ذلك أن يتمم ما يستطيع أن يقدمه من خير في هذه الحياة وبهذا الشكل سيصل هذا الفرد إلى أعلى درجة يمكنه الوصول إليها وسينجز من أجل المجتمع أكثر ما يمكن إنجازه من أعمال.

وقد استنبط أفلاطون من هذا المبدأ التربوي الهام الذي مؤداه أن وظيفة التربية –التي تسيرها طبقة الفلاسفة– هي تحديد الخير لكل فرد، أي أنها تعين لكل فرد العمل الذي يصلح له بطبيعته وتعده للقيام بهذا العمل. وإذا كان من الأمور المسلم بها أن هذا حل شكلي صرف، فإن من المسلم به أيضاً أن كل الحلول العملية لابد أن يسبقها حلول شكلية كتجارب لها. وقيمة الحل الشكلي الذي سيرسم لنا مثلاً أعلى للعمل، يبين لنا تلك الفوضى التي تعرضت لها نظم التربية والتعليم اليوم الذي لا يمتاز بأي مثال شكلي أو أي وحدة عملية منظمة.

ولقد كان كتاب الجمهورية بمثابة الرد الذي أجاب به أفلاطون على مشكلة التربية اليونانية الحديثة. فالجمهورية مثل أعلى لدولة يتمتع فيها الفرد ويجود بخير ما عنده وفقاً لما وهبته الطبيعة من مواهب ويعبر عن ذاتيته بأوسع معاني الحرية.

وإذا كانت خطة التربية في جمهورية أفلاطون "يوتوبيا" مثالية، فإننا لا يمكن أن نعترف لذلك بالفكرة في حد ذاتها. والتربية التي من هذا النوع التي ستسمح لكل فرد بأن يصل إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه، لابد أن تعمل على تكوين الرجل الحر، كل فيما جادت عليه الطبيعة من نعم. وإذا علمنا أن المقياس في تقدم الفرد هو استغلال مواهبه إلى أقصى حد ممكن، وخدمة بني وطنه، تبين لنا هنا التفسير الحقيقي للمثالية اليونانية في التربية، ووجدنا أيضاً تفسير التربية الحرة. ومهما يكن اختلاف محتوى هذه التربية من عصر إلى عصر، فإن هذه هي الأفكار التي ترجع إليها الأجيال المتتابعة، وهي المثل الأعلى للتربية التي تعمل على خلق الرجل الحر.

والرجل الحر –بمعنى الكلمة– هو الفيلسوف، فهو الشخص الوحيد الذي يعرف معنى الحق ويمكنه أن يقدره، وهو الرجل الوحيد الذي يمكنه أن يهب نفسه لحياة التفكير والتأمل في الحق، وهو الشخص الذي يجب أن نسلم له زمام قيادة المجتمع. وأما طريقة أفلاطون التي اتبعها وهي طريقة الحوار، فهي طريقة تجمع بين الحق الفلسفي والحق الديني والحق الخلقي. "وقد تقدمت الحياة الإغريقية على يد أفلاطون من تقدير الجمال المحسوس إلى تقدير الجمال الخلقي" فأفلاطون يناقش الحق في أشكاله المختلفة، ويعمل بطريقته المثالية في التربية على أن يسلم زمامها للآخرين. ومهما يكن من مواطن الضعف في خطته التربوية وفي عدم قدرتها على ملاءمة نفسها للظروف الواقعية، فإنه يقترب دائماً من جانب الاعتدال، وذلك لأن المثل العليا للحياة وللتربية كما رسمها في الجمهورية، تبتعد عن مطالب الحياة العملية– تلك المطالب التي كانت تميز تعاليم السوفسطائيين. فأفلاطون يتفق مع السيد المسيح في قوله "أنت ستعرف الحقيقة، والحقيقة كفيلة بأن تخلق منك رجلاً حراً".

فأفلاطون إذن كان في تفكيره أرقى من مستوى التفكير السائد في عصره، وحتى في العصور الملاحقة. ويتجلى هذا في رأيه الخاص بتربية المرأة. فعندما ناقش تأسيس الدولة المثالية التي رأى ضرورة احتوائها على جميع مظاهر النشاط الاجتماعي، نجد أنه يضع ذلك المبدأ العام "ليس للرجال في إدارة الأعمال الحكومية وظائف خاصة بهم، وليس للنساء وظائف خاصة بهن، بل واجبات الرجال هي واجبات النساء، ولكن مواهب الطبيعة موزعة بين الجنسين وما المرأة إلا رجل ضعيف". ولما كانت للنساء مميزات الرجال نفسها وجب أن يتعلمن ويصبحن صالحات للخدمة في المجتمع مثل الرجال سواء بسواء. ويجب أن تؤسس تربية النساء على الأسس نفسها التي قامت عليها تربية الرجال، وأن تشمل المواد عينها ولكنها قد تختلف عنها في التفاصيل. فالفرق بين الجنسين لا يرجع إلى الجنس ولكنه يرجع إلى الاختلاف في المميزات والأخلاق. فالرجل والمرأة إذا كان لديهما روح الطبيب يمكن القول بأن طبيعتهما واحدة" ومن ثم يرى أفلاطون ضرورة توحيد تربيتهما. فكأن أفلاطون في هذا الرأي قد سبق العالم بما يقرب من عشرين قرناً.

وثمة مبدأ آخر من مبادئ التربية التي جادت بها الجمهورية لا يمكن إغفاله، وهو أن الجمهورية قد أمكنها الجمع بين الفكرتين العملية والنظرية. فالناحية النظرية لم تكن إلا مرشداً للناحية العملية. ولقد تجلى هذا الارتباط بأجلي معانيه في المرحلة الابتدائية. وقد رأينا في دراسة العلوم بين سن العشرين وسن الثلاثين أن الإعداد النظري كان يثبت أو يقوى بناحية عملية في القيام بمهام الواجبات الاجتماعية العملية. وإذا كانت الفترة بين سن الثلاثين وسن الخمس والثلاثين وقفا على دراسة الفلسفة والأخلاق والدين –أي على دراسة الحق– فإنها لم تكن سوى إعداد لخدمة الدولة. ولم تعد هذه أن تكون إعداداً عملياً: وحتى في سن الخمسين عندما يعفى الفيلسوف من مهام الحياة الشكلية وعندما يهيئ نفسه من جديد لدراسة الحق، أي عندما يصبح مستشاراً أو قاضيا للدولة، كان عليه أن يربط الواجبات العملية بالدراسات النظرية. فلدى أفلاطون وأرسطو نجد الناحية النظرية لم تكن منفصلة مطلقاً عن الناحية العملية ذلك الانفصال الذي نراه في حياتنا الحاضرة.

فالمعرفة النظرية هي تلك المعرفة التي ترمي إلى معرفة الخير الأسمى الضرورية كدليل ومرشد للخير العملي. فكما يسلم الصياد فريسته للطاهي، وكما يسلم القائد المدينة المنهزمة لدولته، فكذلك يسلم الفيلسوف هذه المعرفة إلى العامل والمواطن كي تساعده وأمثاله على النجاح في الحياة العملية. وحتى أشد الأشياء معنوية –كالديالوج– نجده مرتبطاً ارتباطاً تاماً بالحياة العملية. ففي الناحية النظرية نجد "الخير" الذي تعمل الناحية العملية على تطبيقه. وبدون هذا التفاعل الدائم بين الناحيتين النظرية والعملية لا تصدق إحداهما إذا لم ترسم لنا الأخرى طريق الخير: وبذلك يكون أفلاطون – وأرسطو من بعده– قد أوضحا العنصر الدفين في الحياة الإغريقية القديمة، ذلك العنصر الذي أصبح من أهم عناصر التربية الحديثة في هذه الأيام، ذلك هو مدى العلاقة بين الفكرة والعمل أو العلاقة بين العلم والعمل، أو بين عمليات التأمل وعمليات الإنشاء –وأن أحسن أنواع المعرفة– تلك المعرفة التي تكسب الحياة قيمة– لن تكتسب بغير العقل والخلق المدربين في مدرسة الحياة، ولن يتسنى لأي فرد أن يقوم بأي عمل في ميدان حياته إن لم يكن مبعثه الأفكار العالية.

مثالب جمهورية أفلاطون

يمكن أن نلمس بسهولة مواطن الضعف في جمهورية أفلاطون وأولها تلك الروح الأرستقراطية التي تجلت في كتابيه، سواء في ذلك الارستقراطية العقلية التي وضحت تماماً في كتاب الجمهورية، أو الارستقراطية الدينية التي تجلت في "القوانين". وهذه النزعة الارستقراطية تبعد هذه الآراء عن روح العصر الحالي. كما أن الروح الاشتراكية التي تجلت في كتابيه والتي تعلن في كليهما سلطان الدولة المطلق في تصريف حياة الإنسان تكشف عن نقص في النزعة الديمقراطية عند أفلاطون. كما أن الروح الإقليمية التي يسبغها أفلاطون على دولة المثالية تعارض النزعة العالمية للمجتمع الإغريقي. وقد دل تطبيق هذه النزعات على أن آراء أفلاطون المتعلقة بها كانت ضيقة الأفق ورجعية وخالية من التأثير العملي. كما أن آراء أفلاطون عن الرقيق وعن تعريض الأطفال للموت، ورأيه في مركز طبقة العمال، لم تتقدم كثيراً عن النظرة الإغريقية التقليدية. ومع أن أفلاطون قد رفع من شأنه المرأة لاسيما من ناحية التربية، فإن الأسرة –كما كانت الحال في إسبرطة– خضعت خضوعاً تاماً للدولة لتربية أطفالها. وإذا كان أفلاطون قد رسم خطة محكمة لتشجيع الذاتية ونموها، فإنه قد فرض قيوداً تحد من الحرية الشخصية. وتتمثل هذه القيود بدرجة كبيرة في كتاب "القوانين" حيث ينكر حرية إبداء الرأي ويعاقب مخالفي القانون بالسجن.

ويتجلى ضعف أفلاطون وغيره من قادة نظريات التربية في إهمالهم التمرين على الجانب العملي للحياة. فهو كغيره لم يتقدم بتلاميذه إلى ميدان الحياة العملية. وهذا صحيح بالرغم مما سبق ذكره من أن فكرة أفلاطون عن "النظرية" لا يمكن فصلها مطلقاً عن الناحية العملية. وإذا كان سقراط قد نادى بأن المعرفة فضيلة، فإنه لم يبين كيف أن العالم بالفضيلة يمكنه أن يقوم بالعمل الطيب. أما أفلاطون فقال أنه بعد أن يتعلم طبقة الفلاسفة الفلسفة يجب أن يحكموا المجتمع، ولكنه لم يبين لنا كيفية الحكم. فمن أين يضمن صلاحه. فهل معرفة الحق وحدها كفيلة بأن يهب الفلاسفة أنفسهم للحياة العملية. وفي أسطورة الكهف نجد أن أولئك الذين خرجوا من ظلمات هذا الكهف إلى الحياة ليروا العالم الخارجي على حقيقته ثم يعودون إلى الكهف ليكونوا قادة لسكانه وليصلحوا ما بهم، وليقتربوا بهم من الحقيقة، ولكن أفلاطون لم يبين كيف يتم ذلك: بقي بعد هذا تلك الثغرة التي لم يتمكن أفلاطون من سدها تلك هي الثغرة الفاصلة نظرياً وعملياً بين معرفة الفيلسوف وبين حياة المواطن العملية. ومع أن آراء كل من سقراط وأفلاطون عن المعرفة كانت تهدف إلى "معرفة الخير" فإنها كانت معرفة تفهم عقلياً لا وجدانياً. وكان يعوز أفلاطون وجود "الدافع" أو الإرادة الطيبة بالإضافة إلى المعرفة النظرية– ولم يكن مصور الضعف في آراء أفلاطون هو عدم القدرة على ربط الناحية النظرية بالناحية العملية، ولكن طلع على الشباب الأثيني بتربية علمية أكثر من أن تكون تربية خلقية. ونجد أفلاطون في خطته المثالية لتربية طبقة الفلاسفة يعلي من شأن الناحية العقلية على حساب الناحيتين الوجدانية والإرادية.

وقد كان الأثر العملي لكتابي أفلاطون "الجمهورية" و"القوانين" أثراً سطحياً غير مباشر، فنحن إذا استثنينا تكوين المذاهب الفلسفية الذي نشأ عنهما كما ستعرف فيما بعد نجد أن أثرهما المباشر كان ضئيلاً جداً؛ فقد نشأ عن دراسة المثل في مرحلة التعليم العالي الذي اختص به نظام إعداد الفلاسفة أن ظهر اهتمام جديد عديم النظير بالحياة الفكرية وقد نشأ عن هذا الاهتمام حين امتزجت العقيدة المسيحية بالفلسفة الإغريقية وجود مادة دراسة كانت الشغل الشاغل للباحثين في القرون التالية تلك هي مادة الجدل أو المنطق.

وقد نشأ عن تفرقة أفلاطون بين الدراسة الأدبية القائمة على دراسة الأدب دراسة بلاغية نحوية وبين الدراسة العلمية القائمة على دراسة العلوم الرياضية والفلك والموسيقى. نشأ عن هذه التفرقة أن فرق رجال التربية في القرون الوسطى بين مجموعتي المواد الثلاثية والرابعة اللتين تكون منهما منهج الدراسة في القرون الوسطى العشرة على الأقل.

وقد نشأ عن اهتمام أفلاطون بدراسة المواد الرياضية والعلوم دراسة مثالية نظرية بعيدة عن التطبيق العملي إلى حد ما إن وجد في عالم التربية لدى العلماء المدرسيين في القرون الوسطى نوع من التربية يسمى التربية التهذيبية التي ترمي إلى تهذيب الملكات العقلية بدراسة المواد الرياضية والعلمية التي كانت قيمتها العملية في نظر أفلاطون قيمة ثانوية،

ولم تكن قيمتها التربوية إلا بمقدار مساعدتها على التأمل والتفكير في "الخير الأسمى" فالحساب كما يقول أفلاطون عند بحثه عن العلوم التفكيرية: "علم يؤدي بصاحبه إلى التأمل والتفكير... ولكنه قلما استخدام استخداماً حقيقياً، وترجع أهميته إلى أنه يقربنا من الوجود." ويقول أيضاً عنه "للحساب أثر عظيم إذ أنه يدفع النفس إلى التفكير في أرقام معنوية":

على أن الخطة التي وضعها أفلاطون لتربية الفيلسوف في أثناء السنوات الخمس التي ينعزل فيها انعزالاً تاماً عن الحياة العملية في البحث عن "الخير" كان لها أثر اجتماعي خطير: إذ أن الجمهورية قد أكدت حياة الهدوء والراحة وأعلت من قيمة البحث الفلسفي والنشاط العقلي وجعلته في أعلى مراتب الحياة. وكان لهذا أثره بعد عصر أفلاطون. فالفلاسفة الذين أتوا من بعده كانت لديهم نزعة إلى احتقار الحياة الصناعية وعدم المبالاة بمطالب المجتمع العملية وعدم الاكتراث بالمؤثرات الدينية، ولذلك نجدهم يبتعدون عن العالم ليحيوا حياة التأمل والنشاط العقلي والاستمتاع بالجمال، ولكنها كانت مع ذلك حياة فردية يشوبها عنصر حب الذات مثل حياة ذلك المواطن الذي لا يبالي بشيء، أو حياة السوفسطائي الذي يسخر من كل شيء: ذلك هو المثل الأعلى لتلك النزعة التي شجعتنا مؤلفات أفلاطون. ولقد ظل نفر كثير –

حتى إلى فجر ظهور الدين المسيحي– يعتقدون أن مثل هذه الحياة إنما هي حياة تمتاز بعناصرها الدينية والخلقية. ولقد أضيف إلى هذه النزعة عنصر آخر هو عنصر التقشف والورع الشرقي الذي كان يمتدح التضحية التي يستلزمها البعد عن المجتمع. وكبت الشهوات، والتخلص من ملاذ الحياة ومتعها وتحمل آلام الجسم وتعذيبه. وكانت هذه تعد أدلة على الكفاية الخلقية. وهكذا ارتبطت الفلسفة الأفلاطونية بالتصوف الشرقي وأصبحا فيما بعد أساساً للرهبنة المسيحية.

وثمة أثر آخر أحدثته فلسفة أفلاطون في الأجيال المتتابعة. ذلك أن الفلسفة الأفلاطونية وضعت مثلاً أعلى لحياة التأمل وجعلتها حياة أرقى من حياة المواطن العادي، وبذلك مهدت الطريق لتأسيس الديانة المسيحية. ولقد جعلت الجمهورية الفلاسفة في مستوى بعيد من مستوى المواطنين وأمدتهم بالسلطة المطلقة. والواقع أن الفلاسفة في المجتمع الأفلاطوني، كانوا في شبه عزلة، وكانوا قليلي الاهتمام بالحياة الاجتماعية العامة وبتنظيم جماعات الفلاسفة وتحولها إلى مدارس وفرق تكون مجتمع أرقى من مجتمع الدولة Extra- staie وفوق المجتمع العادي. واشرأبت إليه الأعناق ونظرت إلى الانتساب إليه نظرة جديرة بالتقدير وعندما ظهرت المسيحية وجدت طريقها ممهداً نظرياً وعملياً على يد أفلاطون وأتباعه، فصارت مدرسة فكرية مثل تلك المدارس الفلسفية، تعتنق مبادئ خاصة، وتتبع مثلاً خلقية عليا تختلف اختلافاً عظيماً عن العادات والتقاليد الاجتماعية، وتعد خطة الحياة التي رسمتها أرقى كثيراً من حياة المواطن العادي.

أرسطو

384- 322 ق.م

يمكن أن نعتبر أرسطو أحد قادة نظريات التربية الذين كان لهم أثر عظيم في العصور التالية. فهو الرجل الذي اقترب من العصور الحديثة في سعة ميوله ومظاهر نشاطه، والذي يحمل بإجماع الآراء لقب أحسن مربي في أي عصر، ولذلك يستحق منا أعظم تقدير. ومع أن كثيراً مما قيل عن أفلاطون ينطبق تمام الانطباق على أرسطو، فإنه يمكننا أن نوجز في سرد قصته بدون تضحية شيء من صورها العامة وذلك بمقارنة أرسطو بأستاذه العظيم أفلاطون وبسقراط.

مظاهر التقدم بعد أفلاطون

لقد اتفق الفيلسوفان في نقطة أساسية واحدة فكلاهما بشر بأن أسمى الفنون التي يستطيع الإنسان أن يتطلع إلى الحصول عليها هو السياسة: والسياسة في نظرهما هي فن توجيه المجتمع بحيث ينتج أعظم الخير للبشرية ونجاح الساسة في جهودهم يتوقف على وجود المادة الصالحة التي يتناولونها، أي على وجود شعب صالح. وعلى ذلك كان هم السياسي الأول هو إعداد المواطنين الصالحين.

واتفق الفيلسوفان –أفلاطون وأسطو– على أن مهمة التربية هي إخراج مثل هذه الجماعة من المواطنين. وهذا هو هدف السياسي المباشر، وهو أيضاً مبدأ هام جداً من مبادئ السياسة. وهذا الوضع يعلل الرأي المقبول الذي كان يؤمن به كل من أفلاطون وأرسطو عن التربية الإسبرطية و"الكريتية" لأنهما شعرا بأن هاتين الولايتين دون سواهما أدركتا الأهمية العظمى للتربية، وجعلتا منها جزءاً داخلا في كيان مهنة السياسة. وفي الوقت نفسه نجد أرسطو يصر أشد إصرار على إيضاح مخالفته لأغراض التربية الدورية ووسائلها. ويعتقد كل من أفلاطون وأرسطو أن معالجة موضوع التربية إن هو إلا جزء من دراساتهما السياسية. وثمة نقطة اتفاق أخرى ناتجة عن المبدأ السابق لأنه إذا كانت التربية هي إعداد المواطن لحياة طيبة (وكان مما يطابق رأي هذين الفيلسوفين أنه لا يمكن الوصول إلى أحسن ما في الحياة إلا بعد تمرين عملي على خدمة الدولة خدمة فعلية) وإذا كان هذا الخير الأعظم باتفاق الفيلسوفين لا يمكن الحصول عليه إلا بهذه الخدمة التي تنمي في الإنسان الاستعداد لتقدير ما هو أسمى منها من متع الحياة، وتربي فيه المقدرة على الانتفاع بهذه المتع– نقول إذا كانت هذه الأشياء صحيحة، لزم أن تكون التربية عملية مستمرة مدى الحياة، لها في كل مرحلة من مراحلها الخاصة ميزة طيبة وغاية مباشرة، وأن يكون هدفها الأسمى حياة نشاط واستمتاع عقلي يمكن الوصول إليها بأداء واجبات الحياة الصغرى.

وإذا كان أفلاطون قد صور مثل هذه الحياة في جمهوريته المثالية بطريقة حوارية برزت فيها قيمة العنصر الأدبي، واختفت منها القوانين العلمية نجد أن أرسطو من الناحية الأخرى قد ترك لنا عرضا منطقياً لهذه المبادئ العلمية في صورة محاضرات كان يلقيها على تلاميذه، وكان ينقصها سحر الأدب الحواري، وكانت لسوء الحظ خالية من آرائه التربوية.

صوغ المثل الأعلى

إن الرأي الذي أدلى به أرسطو لحل التضارب بين المصلحة الخاصة والمصلحة العامة وتحديده للخير الأسمى في الحياة وتقريره للغرض من التربية تبعاً لهذا وذاك يختلف اختلافاً بينا عن الغرض الذي نادى به أفلاطون الذي وجد هذا الحل في الحصول تدريجياً على الأفكار العامة أو المثل التي لها كيان مستقل، والتي بإدراكها تتكون الفضيلة في نفس الفرد. أما أرسطو فقد كان يعتقد أنه ليس للأفكار العامة وجود حقيقي مستقل، ولكنها وجدت فقط باعتبارها صوراً أو عللاً صورية تحتل النماذج المادية فتسبغ عليها ذاتيتها وتفيض عليها وجودها. وهذا الخير الأسمى الذي بحث عنه أفلاطون في شعور الفرد، بحث عنه أرسطو في شعور النوع الإنساني. واعتقد أرسطو أن الهدف الصوري أو المعنوي الذي هو الغرض الذي يسعى وراءه كل فرد والذي ترمي إليه الدولة، والذي هو الرابطة التي تربط الفرد بأقرانه، ليس سوى السعادة. ولما كانت هذه التفرقة بين الرأيين جوهرية، نرى أنها تتطلب مزيد بيان.

لقد خطأ أرسطو خطوة أبعد من أفلاطون في تحليله السيكولوجي الواضح، إذ أنه فرق بوضوح أكثر بين مظاهر النشاط الإدراكي ومظاهر النشاط الإرادي للعقل. فالفضيلة في رأيه ليست هي المعرفة أو مجرد النظر الحكيم، ولكنها حالة من حالات الإرادة: وليست الإرادة حالة نفسية بقدر ما هي عملية عقلية. وعلى ذلك فالخير – الذي هو أسمى غاية يستطيع الإنسان الوصول إليها– ليس حالة نفسية ولكنه نشاط عملي. ولما كانت عبارة أرسطو ذاتها تبين بأوضح أسلوب مدى اتفاقه أو اختلافه مع الحل الذي يعرضه أفلاطون، كان لابد من ذكرها، فها هي ذي "والآن يتفق تعريفنا مع تعريف جماعة الأفلاطونيين الذين يقولون بأن السعادة هي الخير أو هي صورة معنوية للخير، لأن النشاط طبقاً للخير يتضمن الخير، ولكني أرى أن هناك اختلافاً عظيماً بين فكرة الخير الأسمى حينما يدركها الإنسان وبين فكرته حينما تطبق عملياً، أو بين فكرته كحالة نفسية وبين فكرته كنشاط عملي".

والأفكار أو المثل في رأي أفلاطون، لها وجود صوري خال من شوائب المادة. أما أرسطو فقد بحث في الأفكار أو المعاني باعتبارها مرتبطة دائماً بالكائنات الطبيعية أو بحوادث التاريخ أو نفس الإنسان. والعالم الحقيقي يتكون في نظر أرسطو من أن يحقق كل شيء غايته التي وجد من أجلها سواء أكان شيئاً من الأشياء أو كائناً من الكائنات أو حقيقة من الحقائق، ومعنى ذلك أن يؤدي كل من هذا وظيفته المناسبة له على أكمل وجه. وعلى ذلك فالعالم الحقيقي عالم نشاط أو تأدية وظائف أو عالم تحول وصيرورة سواء أكانت هذه الصيرورة في ظاهرة طبيعية مادية أو إنسانية اجتماعية. ولقد أوضح أرسطو في كتابه المسمى "بالأخلاق" المذاهب التي تهمنا أكثر من غيرها لتعلقها بتربية الإنسان.

يقول أرسطو في هذا الكتاب: "إن وظيفة الإنسان إذن هي نشاط النفس الموصوفة بالإدراك أو –على الأقل– التي لا توصف بعدم الإدراك لشخص عاقل أو –على الأقل– لشخص غير عاقل" ويعرف الخير بالنسبة للإنسان بأنه "نشاط للروح طبقاً لمبدأ الخير ووفق ما هو أحسن وأكمل إذا كان هناك أكثر من نوع واحد للخير". ولقد قسم الخير نوعين: خير الإدراك، وخير الخلق. أما خير الإدراك فينشأ وينمو بطريق التعليم وهو من نتائج الخبرة ومرور الزمن. أما خير الخلق فينشأ عن العادة. ولما كانت الطبيعة لا تمنع ولا تمنح خير الخلق فهي تترك كل فرد منا قادراً على أن يحصل على هذا الخير عن طريق تكوين العادة. وبناء على هذا يتكون الخير من عنصرين: الوجود الخير Well being

وعمل الخير Well doing فالوجود الخير ما هي إلا خير الإدراك أو فضيلته، وهي مرتبطة تمام الارتباط بالحق المطلق أو العام الذي يدين به المذهب الأفلاطوني، وهي عامل من عوامل نمو الفرد ورفاهيته. أما عمل الخير فهو خير العمل أو فضيلته التي يمكن تحقيقها عن طريق التعود، وهي تمثل المظهر الاجتماعي لهذا المثل الأعلى أي الحق المطلق. فالفضيلة لا تتكون مطلقاً من مجرد معرفة الخير، بل من تطبيق هذه المعرفة أو الأفكار أو المبادئ. أن أرسطو –وهو الأجنبي عن أثينا– ليمثل موقف الإغريق بوجه عام أكثر من أفلاطون، وذلك حيث يعد الخير –كما قلنا من قبل– ضرباً من ضروب الكفاية العملية أو ضرباً من التفوق والامتياز في السلوك أكثر من اعتباره حالة من حالات العقل.

فالسعادة إذن هي نتيجة لهذا النشاط أو هي نتيجة لتطبيق الأفكار في الحياة العملية. وقد عرف أرسطو السعادة في كتابه "الأخلاق" بأنها "نشاط شعوري للجزء الأسمى من الإنسان طبقاً لميزته الخاصة به يصحبه ظروف خارجية ملائمة" وهنا أيضاً نجد من مكونات السعادة العناصر الفردية والاجتماعية. والمراد بأسمى أجزاء الإنسان هو الإدراك أو التفكير الذي يميزه عن غيره من أنواع الحيوان. وعلى ذلك فخير الإنسان أو فضيلته تتكون من نشاط الفكر ومن تحقيق أسمى أهدافه ومن ضبط الفكر للحياة، وهذا يفسر لنا جانب "الوجود الخير". وقد انصب الجزء الأكبر من كتاب الأخلاق على مناقشة السؤال الآتي وهو "ما قانون تفوق الإنسان الذاتي؟" والإجابة على هذا السؤال في طبيعة الإنسان السياسية والاجتماعية: "فالإنسان بطبيعته حيوان سياسي". وخير الإنسان الأسمى وتفوقه الذاتي يتوقف على حسن استخدام هذه الأفكار أو مبادئ السلوك أو الحقائق العامة في أثناء معيشته مع زملائه. وتتكون الفضيلة والسعادة من حياة العمل هذه، وبذلك يتحقق الجانب العملي من الحياة:

وهناك فرق آخر وضعه أفلاطون، يجدر بنا أن نشير إليه هنا حتى نفهم فكرته عن الخير الأسمى وعن السعادة.. وهذا الفرق هو بين مظاهر النشاط النظري، تلك المظاهر التي غايتها النشاط نفسه؛ وبين أوجه النشاط العملي التي غايتها الوصول إلى نتيجة أبعد من النشاط نفسه. وهذه التفرقة ذاتها تنطبق تمام الانطباق على العلوم: فعلم المساحة هو من العلوم العملية له غايته أو غرضه وهو تأدية بعض الخدمات الخارجية، أما علم الهندسة فهو علم نظري لأن هدف هذه الدراسة هو شرح القضايا الهندسية، أي في النشاط نفسه. وإذا نظرنا إلى العلوم العملية نجد علم السياسة أرقاها، لأنها العلم العملي للحياة الطيبة، وهناك علم نظري هو أعلى العلوم النظرية وهو علم الحياة العقلية الذي هدفه الحياة الطيبة– حياة التعقل. وهذه الحياة، حياة طيبة في ذاتها. وكما أن الغرض من الحرب هو السلم، والغرض من الشغل هو الفراغ، فكذلك الحياة السياسية هي في النهاية من أجل الحياة النظرية أي الحياة التأملية، وهذه هي أسمى ميزات الإنسان وأسمى أنواع الحياة، والوصول إليه إنما يكون بطريق الحياة العملية. وعلى ذلك "فنشاط الخالق الذي يسمو كل ما عداه قدسية، لابد أن يكون نشاطاً عقلياً، وبناء على ذلك يكون النشاط الذي يكون أقرب ما يكون من نشاطه تعالى، لابد أن يكون أسعد نشاط. ونستدل من ذلك على أن الحيوانات الدنيا ليس عندها استعداد للتأمل والتفكير، فهي لذلك لا تستطيع الحصول على السعادة، وينتج من هذه أن السعادة تساير التأمل العقلي، وأن أولئك الذين وهبوا أسمى مقدرة على البحث هم أكثر الناس سعادة وذلك لا عن طريق المصادفة، بل بفضل بحثهم لأن النظر أو النشاط العقلي ذو قيمة ذاتية".

ويتضح من استخدام كلمة النظر أو التأمل العقلي، أنها لا تتضمن الوهم أو التخيل الذي يفهم منها أحياناً، لأنها في رأي أرسطو تتضمن معنى "أسمى حقيقة". ولا يدل هذا اللفظ أيضاً دلالة دقيقة على حياة التفكير أو التأمل، ومن المقطوع به أنه لا يدل على حياة العزلة التي تطور إليها المثل الأعلى الأفلاطوني. وحياة النشاط العقلي هذه تتضمن عمل الخير كما تتضمن أيضاً معرفة الوجود الخير. والباحث العلمي والشاعر ورجل الدين والكاتب الأديب وطالب العلم في أي ميدان من الميادين الذي أعد نفسه لمهنته بالمران العملي في الحياة، إنما يحيا حياة البحث أو النظر على رأي أرسطو. وهذه الفكرة تؤدي بنا إلى بحث آراء جماعة الإغريق في التربية الحرة أي الإعداد لحياة هدفها الخير الأسمى– حياة النشاط العقلي التي تشمل أرقى الفضائل، والتي ينتج عنها أسمى درجات السعادة.

وفي صوغ هذا المثل الأعلى يتجنب أرسطو تلك الصعوبة الكبرى التي مارسها أفلاطون في محاولته الربط بين الناحية النظرية والناحية العملية. ففي حين أن أفلاطون في تربيته المثالية يحتم عدم فصل الناحية النظرية عن الناحية العملية ولكنه يهمل وضع مبدأ فلسفي لهذا الربط ويفشل في ضبط ميل أتباعه لإهمال واجباتهم نحو المجتمع، نرى أرسطو يوحد بين الاثنين في فكرته عن الطبيعة المزدوجة للفضيلة وللسعادة. وفي خاتمة كتاب الأخلاق التي تقتبسها هنا يقرر أرسطو بوضوح أنه بصوغ النظرية يكون قد تم نصف العمل.

"وإذا كانت المناقشات والنظريات كفيلة بإسعاد الناس فإنه تصبح بحسب رأي ثيوجنيس Theognis جديرة بأن تكتسب جزاء عظيماً، وكان جديراً بنا أن نسلح أنفسنا بمختلف هذه النظريات. ولكن الحقيقة التي لا يمكن إنكارها هي أن هذه النظريات مع أنها من القوة لدرجة أنها تشجع وتعزى الشباب ذوي العقليات الحرة، ومع أنها أيضاً يمكن أن تلهم هؤلاء الشباب خلقاً نبيلاً ومحبة للجمال، فإنها غير كافية لتغيير عامة الشعب وإسعاده وجعله قادراً على تذوق جمال الخلق".

وإذا كان هذا حقاً، وإذا كان ما قدمته الطبيعة الفطرية لخلق الفرد هو فوق طاقة الإنسان، فإن كل ما يمكن عمله هو أن يهذب الفرد بطريق تكوين العادة. وعندما تتكون العادات الحميدة، وعندما تستكشف الطبيعة الطيبة، فإن عملية التهذيب يمكن إتمامها بتلقين المبادئ والنظريات. وهذا هو ما يجب أن تعمله التربية. هذا وإن معالجة المسائل العامة في كتاب الأخلاق تفضي بنا إلى مناقشة الوسائل العملية في كتاب السياسة الذي هو كالجمهورية كتاب في التربية بأوسع معانيها. ولكن قبل فحص رأي أرسطو في التربية، يجدر بنا أن نبحث نقطة أخرى لها علاقة بتطور التفكير الإغريقي.

طريقة التربية

قصارى القول أن طريقة أرسطو موضوعية علمية بعكس طريقة أفلاطون الفلسفية أو التأملية:- فأفلاطون يبحث عن الحقيقة عن طريق العقل مباشرة، وهو يعمل على إثبات وجود العقل عن طريق شعور الإنسان. أما أرسطو فيبحث عن الحقيقة أولاً وقبل كل شيء في حقائق الطبيعة الموضوعية الواقعية، وفي الحياة الاجتماعية للإنسان وفي روح الإنسان، ويعمل على تأييد ذلك عن طريق الشعور النوعي العامي التاريخي. ولذلك نجده يشير دائماً لما "فكر فيه الكثيرون" أو لما "فكر فيه العقلاء" ويعمل كذلك على فحص وجهات النظر المتعددة، وعلى اختبار الحقائق التاريخية والتقاليد والعادات:

ويرى أرسطو أن طريقة أفلاطون الحوارية التي استخدمها للبحث عن الحقيقة في منطقة العقل الراقية الإدراك، لم تأت إلا بالحقيقة الصورية. أما هو فعلى العكس من ذلك قد بحث عن الحقيقة في تجارب النوع الإنساني الواقعية، واستخدم الطريقة الاستنباطية التي نسبت إليه. ولم يستخدم محاورات سقراط إلا في مرحلة التطبيق. ولم يلجأ أرسطو إلى استخدام طريقة التأمل الباطني إلا للتثبيت بعد أن كان قد عرف المعاني العامة لما استخدم من مفردات وحقائق استناداً إلى شعور النوع البشري. ومع أنه أمكن من قبل التمييز بين الطريقتين القياسية والاستقرائية في الاستنباط والتفكير،

ومع أن هاتين الطريقتين باعتبارهما منهجين من مناهج البحث والتفكير قد سايرتا في نشأتهما وتاريخهما تاريخ النوع الإنسان، فإن أرسطو كان أول من وضع الأسس المنطقية لكل منهما، وقد أصبحتا على يديه طريقتين مقصودتين للاستنباط. يقول أرسطو في محاولاته الوصول إلى معنى المصطلحات التي سبق أن شرحناها باستخدامه للطريقة الاستقرائية "هناك نقطة واحدة يجب أن نكون على بينة منها وهي الاختلاف بين التفكير التنازلي من قضايا مبدئية، والتفكير التصاعدي، حتى نصل إلى القضايا الأولية": وقال أيضاً: "أن أفلاطون اعتاد أن يثير المسألة إثارة صحيحة وأن يتساءل أيهما أحسن: أن نبدأ من المبادئ الأولية، أو ننتهي إليها كما هي الحال في ميدان السباق، فهل من الأولى أن يبدأ السباق من حيث يوجد المحكمون ويستمر إلى نهاية الميدان أو بالعكس".

ولقد فاق أرسطو معاصريه ومن سبقوه ومن لحقوه في استخدام الطريقة الاستقرائية. ولما كان أرسطو قد طبق هذه الطريقة في ابتداع طريقته الفلسفية، فهو يمثل ذروة ما بلغته الحياة العقلية الإغريقية– هذا من ناحية: ومن ناحية أخرى فمن حيث أنه طبقها إلى أقصى حد من التفصيل في كثير من ميادين العلم، نجد أنه أصبح أباً لجميع العلوم الحديثة.

آراؤه التربوية في كتاب السياسة

والآن لنرجع بالقارئ الكريم إلى موضوع "الوسائل" لتحقيق حياة "الوجود الخير" و"عمل الخير". ففي كتاب السياسة الذي يشرح فيه الطبيعة وعناصر الاستقرار في الدساتير نجد أنه يوضح العلاقة بين التربية والسياسة فيما يأتي: "من بين جميع الأشياء التي ذكرتها ليس هناك ما له فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملاءمة التربية لشكل الحكومة". ونجده يعالج الموضوع نفسه في كتاب الأخلاق بالطريقة الآتية "لقد سبق أن قررنا أن الهدف الأسمى الذي ترمي إليه السياسة هو الخير المطلق، وليس هناك ما يهتم به علم السياسة أكثر من إنتاج مواطنين ذوي أخلاق خاصة، أي جعلهم خيرين وقادرين على القيام بصالح الأعمال" فللإنسان جسم وروح: وتنقسم النفس إلى جزأين –نفس عاقلة ونفس غير عاقلة– وبناء على ذلك يجب أن تشمل التربية المثالية أولا تربية الجسم عن طريق الألعاب الرياضية، وثانياً تربية النفس غير العاقلة أي تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات، وهذه تكون بالموسيقى والأدب أو التربية الخلقية. وثالثاً تربية النفس الناطقة وهذه تكون بالمواد الفلسفية. ويكون الأمران الأول والثاني من التربية العملية. ومن هنا نرى أنهما ليسا بهدفين في حد ذاتهما، ولكنهما وسيلة تؤدي إلى الهدف الأسمى وهو "الحياة التفكيرية". وهنا أيضاً يتجلى أساس نقده للتربية الإسبرطية، وكان قد امتدح من قبل التربية الإسبرطية وفضلها على غيرها من أشكال التربية الأخرى لأن الدولة تشعر بوضوح الهدف الذي توجه إليه مواطنيها. ولكن لما كانت إسبرطة قد قصرت أمر تربيتها على الناحية الجسمية وأهملت الناحية العقلية، وجب أن يحكم ببطلانها.

ولما كان عرض هذه المسألة لم يتمم أو لم يصل إلى أيدينا، فإنا نرى أن معالجة هذه النواحي التربوية الثلاث بالتفصيل في كتاب السياسة كان معالجة جزئية غير تامة: أما من حيث عنايته المبكرة بالأطفال وعنايته بالتدريب العسكري في مرحلة متأخرة، فنجد أنه قد أدلى بكثير من الاقتراحات العملية وذكر كثيراً من أوجه النقد على نظم التربية المعاصرة لاسيما التربية الإسبرطية التي يمل إلى تشجيعها. ونادى بأن تربية الجسم يجب أن تسبق عملية التعليم، وأن تكون العناية بأخلاق الأطفال في أيدي الحكومة والآباء لا بيد العبيد الأرقاء. ويجب أن تهدف التربية البدنية إلى تكوين العادات الطيبة وإلى ضبط الشهوات وكبح جماع اللذات، فلا ينبغي أن تهدف إلى مجرد التفوق في الألعاب الرياضية أو إلى الخشونة وفظاظة الجندية. فكل نوع من التربية والتعليم يجب ألا يساير الآخر وذلك لأن "نوعي العمل يعارض أحدهما الآخر، فعمل الجسم يعرقل عمل العقل، وعمل العقل يعرقل أو يعطل عمل الجسم".

وأما من حيث التربية الخلقية –وهي المظهر الثاني من مظاهر التربية– فنجد أن أرسطو يتخذ من المواد التقليدية كالموسيقى والأدب وسائل مناسبة لها. وينظر أرسطو إلى الأدب نظرة أوسع من نظرة أفلاطون له ويحبذ استخدام الشعر. وفي مؤلف آخر لأرسطو نجد أنه يتخذ من الشعر أساساً لتكوين علم الجمال، وهو يقبل الموسيقى لأسباب ثلاثة هي:–

أولاً- أنها أداة أو وسيلة للتسلية، أو ضرب من ضروب الراحة.

ثانياً- أنها نوع من أنواع المتعة العقلية، وهي في هذا المعنى تشبه المعنى الذي استخدمه فيها أفلاطون.

ثالثاً- أن لها قيمة أخلاقية.

وكان جماعة اليونانيين يعدون الموسيقى أهم وسيلة من وسائل التربية الخلقية: "فالإيقاع والنغم هما تقليد للغضب والدعة- وللشجاعة والروية، وللفضائل وللرذائل بوجه عام... وبإنصاتنا لمثل هذه التغييرات يلحق أرواحنا ضروب التغيير". وعادة الشعور باللذة أو الألم عند الإنصات لهذا التمثيل الموسيقي لعناصر الخير والشر لا تختلف كثيراً عن إحساساتنا بحقائق السلوك الطيب والخبيث من أجل هذا كان للموسيقى -أكثر من غيرها من مظاهر التعبير التي تؤثر فينا بطريق الحواس- القدرة على تكوين الخلق فينا وذلك "بتطهير" العقل من عناصر الشر وتقوية عناصر الخير فينا وذلك لأنه "يلوح لنا أن فينا عنصرا من عناصر القرابة يؤلف بيننا وبين انسجام الإيقاع والنغم الموسيقى، وهذا هو الذي يدعو بعض الفلاسفة إلى القول بأن الروح ما هي إلا انسجام، ويدعو البعض الآخر إلى القول بأنها تحوي الانسجام".

ويجب أن ينهل جميع المواطنين من منهل هذه التربية على السواء. ولما كان العبيد والصناع لا يمكنهم الحصول على حق المواطنين، لذلك لا يمكنهم الوصول إلى الحياة السعيدة مادام "أنه من غير المستطاع للإنسان أن يصل إلى مرحلة الفضائل مادام يعيش معيشة الصناع والعبيد". وأما من حيث تربية المرأة فأرسطو لم يتفق مع أفلاطون (وقد بنى حججه على دراسة نسبية للجنسين في الحيوانات الدنيا) وقد تمسك برأيه بأن المرأة مختلفة عن الرجل اختلافاً جوهرياً في طبيعتها، ومن ثم لا تستطيع أن تستفيد من تلك التربية الراقية التي يستمتع بها المواطنون.

ولم يذكر شيء عن تفاصيل هذه التربية العالية أي تربية العقل، تلك التربية التي تعد غاية في ذاتها والتي منها يفيض الخير على سائر نواحي التربية، وتنتهي رسالة أرسطو فجأة. وهذا الموضوع الذي كان أرسطو هو الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يبين تفاصيل حقائقه، لم يذكر عنه بيان مستفيض، ومع ذلك فمن ثنايا أقواله يمكننا أن نستخلص أن التربية العالية كانت تضم جزءاً عظيماً من علوم الرياضة لاسيما الهندسة –وذلك لما لها من فائدة في تقوية الحكم القياسي– وكذلك الطبيعة والفلك. ويؤخذ من ثقافة أرسطو نفسه باعتباره مثلاً أعلا للتربية الراقية، أنها كانت تشمل العلوم الطبيعية وبوجه خاص الطريقة الحوارية مع ما تستتبع من الدراسات الفلسفية والمنطقية التي تقدمت تقدما عظيما في مدرسته.

ويسير جنبا إلى جنب مع هذه التربية الفكرية ضرب آخر من التربية وهو التربية العملية للمواطن: وهذا يتضمن نوعين من أنواع مظاهر النشاط وهما مظاهر النشاط العملي أو التنفيذي، ومظاهر النشاط النظري أو التشريعي والقضائي: ويتطور المواطن من الأول إلى الثاني ثم يتدرج إلى الحياة العقلية الصرفة. وأخيراً يدخل أولئك الذين لهم حسن إلمام بالأمور المقدسة في سلك الكهنوت، وبهذا ترقى الحياة العملية إلى حياة التأمل والتفكير، ويتحول الخير الخاص إلى الخير العام.

أثر أرسطو العملي

لم يكن على سبيل المجاز أن وصف دانتي أرسطو بأنه "سيد العارفين": على أن العامل الوحيد الذي يدفعنا إلى أن نتكلم باطناب عن كل من أرسطو وأفلاطون في موجز كهذا لتاريخ التربية هو ما كان لكتابتهما من أثر عظيم في العصور التالية: وسوف نتناول أثر أرسطو في مواضع أخرى من هذا الكتاب عندما نتناول الكلام على العصور الوسطى وعلى عصر النهضة وعلى بداية الحركة العلمية الحديثة، ولذلك سوف نقتصر هنا على ذكر بعض آثاره الهامة.

لقد كان أرسطو أول وأعظم عالم وأكبر منظم عرفه هذا العالم: وكما كان أفلاطون أعظم فيلسوف أوحى بطرق البحث التي لا زالت أهم مشاكل الميتافيزيقيا والأخلاق، فإن أرسطو هو الذي صاغ الميتافيزيقيا والأخلاق بالصيغة العلمية. ومع أنه لم يكتف بصبغ أساليب البحث بالصبغة العلمية، نجد أنه ينظم علم منطق الصورة.. ولم يكن لأي كتاب آخر –إذا استثنينا الإنجيل– التأثير الذي كان لكتاب أرسطو المعروف باسم الأداة The Organon خلال القرون الأربعة عشر الأولى من التاريخ الميلادي. ويشمل هذا الكتاب:–

أولاً– أنالوطيقا الأولى أي القياس أو التحليلات البدائية Prior Analytics وهي رسالة في القياس المنطقي أو في عناصر الاستقراء بجميع أنواعه.

ثانياً– أنالوطيقا الثانية أي البرهان Posterior Analytics أو منطق العلوم القياسية.

ثالثاً– طوبيقا أي المواضيع الجدلية Topics أو فن مناقشة المواد حيث لا يمكن توضيحها.

ولم تزد العصور التالية شيئاً يذكر إلى هذه الأقسام التي هي أساس العلوم الشكلية. أما فن الاستقراء الذي مارسه أرسطو نفسه بنجاح، فلم يكتب عنه كثيراً، وما كتب عنه فقد ضاع طيلة العصور المظلمة. وهكذا قدر أن الأستاذ الأكبر للطريقة القياسية قد فرض على الجنس البشري لمدة ألف عام حياة عقلية قياسية في طبيعتها، وبذلك لم يحدث أي تقدم. وعلى هذا يمكن أن نقول أن الطريقة الحوارية –أو طريقة التفكير الشعوري– التي بدأها السوفسطائيون والتي صبغها سقراط بالصبغة الخلقية، والتي طبقها أفلاطون تطبيقاً عاماً، قد ألقى عليها أرسطو صورة عامة وطبعها بطابع عميق الأثر.

فأثر أرسطو لا يمكن إنكاره، وكل من الباحث العلمي والرجل العادي مدين لأرسطو في كثير من الألفاظ التعبيرية في اللغة:– فمثل هذه الاصطلاحات: الغاية End ويقصد بها الهدف النهائي أو السبب، والعلة الغائية Final cause، وكلمة الصورة Form، والمادة والموضوع كما نستخدمهما في التربية، والأصل، والمبدأ والدافع، والملكة، والطاقة، والعادة، والمقولات، والوسيلة، والطرف... فهذه كلها كانت مصطلحات وصل إليها أرسطو نتائج لجهوده التي بذلها لتنظيم المعرفة.

وأهم من هذه المصطلحات التي وضعها أرسطو، تلك المواد أو فروع المعرفة التي نظمها. ويمكن أن نعتبر أرسطو بحق مؤسساً لكثير من العلوم الحديثة التي وضعها لأول مرة في أثناء محاولته وضع الطريقة الاستقرائية وتطبيق قوانين الفكر على دراسة مظاهر جديدة من مظاهر العالم الواقعي. ومن بين الموضوعات التي كتب فيها رسائل الفسيولوجيا والميكانيكا والفلسفة الطبيعية والطبيعة بمعناها الأعم والتاريخ الطبيعي.

ولقد كان اسم أرسطو علماً ممتازاً اعترف الجميع بدلالته على أقوى مفكر من مفكري القدماء حتى عصر النهضة في القرن الخامس عشر. ولقد أصبحت مؤلفاته أساساً لجميع الدراسات في عصر المدرسيين وفي جميع معاهد العلم في القرون الوسطى. ويمكن أن نقول في غير مغالاة أن جميع الكتابات المدنية طيلة هذه العصور اتخذت من كتبه أساساً تبنى عليها.

أما أثره في بلاد اليونان فلم يكن عظيماً، فمدرسته المشهورة في التاريخ باسم مدرسة المشائين Peripatetics لم ترتفع إلى مستواه، ولم تستغل الطريقة الاستقرائية إلا قليلاً وقضت أوقاتها في كتابة تعليقات أو تفسيرات لا طائل تحتها، ومعظمها كان خاصاً بموضوعات مشتتة لارباط بينها. وقد نقلت كتابات الأستاذ الأكبر أو المعلم الأول إلى آسيا الصغرى سنة **287** ق.م حيث ضاعت لمدة مائتي سنة تقريباً، ولما اكتشفت أخيراً وجدت سبيلها إلى مكتبة الإسكندرية ثم إلى روما فيما بعد. وبترجمة كتب أرسطو إلى العربية ظلت علوم أرسطو حية بين العرب في بغداد، ثم انتشرت بين أجزاء الإمبراطورية العربية، ونقلت فيما بعد إلى أسبانيا–: ومن هنا بدأت حركة إحياء العلوم كما بدأت من الشرق أيضاً، وظهر الشغف العظيم بعلوم الأستاذ الأكبر طيلة بداية عصر ظهور الجامعات.

التربية اليونانية في مدارس العصر الأخير

لقد تحددت الاتجاهات النهائية لعصر الانتقال طيلة هذه الفترة ولم يكن لأساتذة الفلسفة من أثر أكثر من تأكيد الحياة الفردية– حياة العزلة والابتعاد عن الواجبات العامة وعن مظاهر النشاط الاجتماعي، وأصبح هذا هو المثل الأعلى للتقدم: فما دمنا قد حررنا الحياة العقلية من التقيد بالقيم الاجتماعية أو على الأقل إذا نظرنا إليها على أنها أمر جدير بالاهتمام وبالتقدير فلم لا نترك مستويات الحياة العملية يحددها الفرد ويقررها بنفسه؟ وبهذا تأيد الاتجاه نحو الفردية بالأسلحة نفسها التي وجهت لوقف الشر المتزايد. وبناء على ذلك لم يحدث أي تقدم في القيم أو في المثل العليا التربوية الدائمة: فمن الناحية النظرية لم يجد شيء بعد أفلاطون وأرسطو، ومن الناحية العملية لم يجد أي نوع من القيم أو الأفكار. فلم تعد الفلسفة أداة للبحث عن الحقيقة، بل أصبحت مجرد عرض للمذاهب. ولم تصبح مجالاً للبحث عن السبب بل كانت مجالاً للبحث عما قاله الأستاذ، ولم تعد دراسة للأسس والمبادئ الميتافيزيقية والخلقية، بل أصبحت مجرد دراسة شائعة.

وتتميز التربية اليونانية في هذا العصر بميزتين:–

أولهما: غزو الأفكار اليونانية والثقافة الإغريقية للعالم المتمدين.

ثانيهما: ظهور أنواع خاصة من المدارس والمعاهد العلمية.

انتشار الثقافة اليونانية

كانت فلسفة أرسطو تصور حياة اليونان العقلية في ماضيها، كما أنها وضعت أسس الحياة العقلية المستقبلة. وانتشرت الثقافة الإغريقية في جميع أنحاء العالم المتمدين على يد تلميذه الأعظم الإسكندر الأكبر: فعن طريق العقل وقوته تمكن اليونانيون من أن يتخطوا حدود آسيا. وعن طريق العقل أيضاً تمكنوا من أسر الدول التي قهرتهم، كما أنها تمكنت أيضاً فيما بعد من أسر سادتها وقاهريها. فبحسن الإدارة تمكن الإسكندر من فتوحاته، وبانتشار الثقافة الإغريقية تمكن من الاحتفاظ بها وبقائها خالدة. ومع أن خلفاءه حاولوا تحقيق أهدافه فإن واحدا منهم فقط –وهو بطليموس– هو الذي ذهب في تحقيق هدف الإسكندر حتى النهاية. ولم يمض قرن على موت الإسكندر حتى اصطبغت عادات الشرق وتقاليده –ولم يستثن من ذلك اليهود المحافظون– بالصبغة الإغريقية. ومن بين رجال الشرق ظهر فلاسفة تشبعوا بالروح الإغريقية، بل لقد ظهر من بين فلاسفة الإغريق أنفسهم من اعتنق اليهودية أو النصرانية فيما بعد. وانتشرت في مدن الشرق المظاهر المادية لحضارة الإغريق من مدارس ومعاهد ومسارح ومنتديات حتى لقد وجدت بالإسكندرية إبان الفتح الإسلامي أربعمائة مسرح وأربعة آلاف من الميادين العامة ومثلها من الحمامات الشعبية، ومكتبة تضم سبعمائة ألف مجلد.

وقد ترتب على انتشار هذه الصبغة الإغريقية بمظاهرها المادية أن أصبح طلب العلم والجد في تحصيله أمراً دولياً شائعاً، ولم يعد مقصوراً على شعب بعينه أو وقفا على مكان أو زمان: وعندما أصبح التعليم خاضعاً لهذا النفوذ العالمي، مال من ناحية أخرى إلى أن يكون مصطبغا بالصبغة الفردية، وبدأ الفلاسفة إلى الابتعاد عن المجتمع، وبدأ الفرد يبحث عن أسمى غايات حياته في حالات العزلة أكثر من أن يجدها في أشكال مظاهر النشاط الاجتماعي. وبدأت الأخلاق وفلسفة الحياة الخلقية تنفصل عن مظاهر النشاط السياسي وانضمت تحت تأثير اتصالها بالشرق ولاسيما باليهود إلى الحياة الدينية، وترتب على ذلك بالطبع ابتعاد كل من الحياة العقلية والحياة الدينية عن كل ما يتعلق بالدولة وارتباط كل منهما بالأخرى. ونتج عن ذلك كله ظاهرة عالمية في الحياة العقلية هي ظاهرة الإنسانية في العادات والأخلاق: وهنا يجب أن يكون واضحاً أن حضارة العصور الوسطى –وهي التي أدت في النهاية إلى ظهور عصر النهضة فحضارة العصور الحديثة– كانت مزيجاً من التقاليد والثقافة المسيحية– بعد انتشارهما وبعد أن صقلهما الفكر اليوناني– ومما أضافه الرومان إلى معارف العالم في الاجتماع والقانون. وكان في هذا الامتزاج بين الجانبين من نتائج العصر الذي انتشرت فيه الثقافة الإغريقية.

وفي بداية عصر السوفسطائيين ظهرت حركة ترمي إلى تكوين نوعين من المدرسين: أولهما كان يرمي إلى إعداد طلبة لممارسة الحياة العامة وذلك بالتمرن على الكلام والخطابة، وثانيهما كان يرمي إلى تمرين القدرة على الجدل بأسئلة عقلية تدور حول ما وراء الطبيعة أو حول المعاني الخلقية التي كانت تناقش عادة سراً. وقد تمخضت هذه الحركة في النصف الأخير من القرن الرابع عن نوعين من المدارس كانت أبرزها مدارس البيان التي جمعت عدداً كبيراً من التلاميذ، وكان لها نفوذ واسع في الحياة العملية: وقد صبغت آراء السوفسطائيين دراسة النحو والبلاغة بصبغة علمية: وكان لأفلاطون وأرسطو فضل عظيم على البلاغة. وبتأليف علم المنطق على يد أرسطو ازدادت المواد علماً ثالثاً. أما علم المنطق –وهو علم تنظيم الفكر– فقد درس من ناحيتين: فإذا درس من أجل البحث عن الحقيقة عرف بعلم الحوار Dialectic، وإن درس بقصد التغلب على الخصم عرف باسم علم اللغة والبلاغة Eristsé ووجدت الناحية الأخيرة مكاناً رحباً في مدارس البلاغة على اعتبار أنها إعداد مباشر وتمرين لابد منه يساعد في حل مشاكل القضاء حين يمثل اليوناني في ساحة العدالة مدعياً أو مدعياً عليه. وكان من مهام هذه المدارس أيضاً التي زاد عددها وعمت كل أنحاء بلاد الإغريق دراسة المواد الشكلية كما كانت منظمة في ذلك الوقت. كما كان من مهامها إخراج رجال بصيرين بأحوال الحياة قادرين على السير في الأعمال الدنيوية. ولم يكن عمل مدرسي البلاغة جافاً كما كان أسلافهم السوفسطائيون، بل كان عملاً نشيطاً شمل دراسة اختيار الكلام وتنميقه وترتيب الفكر ترتيباً منطقياً مع التمرن على الحوار.

وقد يبدو هذا الهدف لنا ضيقاً محدوداً، ولكن هذه الخطاب التي تعتمد على تنميق الألفاظ كانت لديهم بمثابة الانجليزية الخاضعة لقواعد اللغة عندنا الآن فهي المقياس للثقافة، وهي الدليل على التعليم: وأن مدى هذا النشاط الذي كان من نصيب الفرد المتعلم يبدو لنا محدوداً جداً. ولكن يجب أن نتذكر أن مدارس الخطابة في ذلك العصر كانت تنشر ذلك النوع من الثقافة الذي ينتشر الآن موزعاً بين الصحف والمنابر والجامعة ومنصة القضاء: هذا وقد كان هم القائمين بأمر مدارس البلاغة أن يخرجوا رجالاً بصيرين بأحوال الحياة قادرين على السير بنجاح في الأمور الدنيوية، ولذلك لم يعنوا بتدريس الفلسفة، ولا بتلقين الجاف النظري من مسائل العلوم والفنون.

وإذا كان سقراط قد خطا بالفكر اليوناني من عصر السفسطة إلى عصر الفلسفة الحقة فإن "ايسرقراط (393– 338 ق.م.)" يمثل عصر الانتقال من الفلسفة إلى البلاغة والبيان. وإن كانت مدارس البيان قد وجدت قبل عصر "ايسوقراط" فإن الذي حدث في أيامه هو الانتقال الكامل من الطرق التعليمية السوفسطائية القديمة إلى نوع متميز من التربية يهدف إلى أغراض محدودة: ولقد كان ايسوقراط أبرز شخصية بين كل مدرسي البيان وقد أخرجت مدرسته عددا لا يستهان به من رجالات هذه الجيل. وكان لايختلف عن السوفسطائيين الحقيقيين الذين عد نفسه واحداً منهم من أوجه شتى إلا أنه على الرغم من ذلك يختلف عنهم اختلافاً واضحاً في تواضعه وفي تصريحه الذي قال فيه بأنه إنما وهب القدرة على تحسين أحوال النشء من الناحية العملية وعلى تدريبهم على الخدمات الاجتماعية والفردية على السواء.

وفي الحقيقة لقد حل هذان النوعان من المدرسين محل السوفسطائيين قبيل موت "ايسوقراط": وكان "ايسوقراط" يميل إلى أن يتميز عن الفريق الأفلاطوني من الفلاسفة الذين أضاعوا وقتهم ووقت الشعب في مناقشات فلسفية لا طائل تحتها.

وقد ساعدت مدرسة "ايسوقراط" إلى حد كبير في جعل أثينا مركز الثقافة والفكر والتعليم الأدبي للعالم المعروف حينئذ. ذلك أن مدارس البلاغة الأيسوقراطية ظلت عدة قرون تخرج أحسن الكفايات العملية من بين رجال الإغريق والرومان ورجال الشرق أيضاً. وعلى الرغم من أن هذه المدارس كانت مدارس خاصة فإنها كانت جزءاً هاماً من نظام التربية الراقية.

والواقع أن المدارس الحوارية كانت مدارس فلسفية صغيرة من نوع مشابه للمدارس الفلسفية الكبيرة إذ أنها كانت نموذجاً مصغراً للمدارس الفلسفية، وكانت تعتبر تابعة لها: وسوف نتناول هنا بالدراسة المدارس الفلسفية.

مدارس الفلسفة

قد سبق أن عرفنا أن كلا من أفلاطون وأرسطو جمع حوله عدداً من الطلبة أو المريدين الذين كونوا فيما بينهم مدرسة. ولما لم يكن هناك أمر مشترك بين هذه المدارس سوى "وحدة الأفكار" لم يكن من المنتظر لمثل هذه المدارس التقدم أو البقاء. وعندما تغيرت الظروف أصبح لهذه المدارس مكان خاص بها فاتخذ أفلاطون مدرسته في "الأقاذمي" المشهورة، بينما اتخذ أرسطو "اللوقيون Lyceum" مكانا لمدرسته. وقد ابتدع كل من أفلاطون وأرسطو تقليدا جرى عليه من خلفهما ضمن بقاء تلك المدارس وهو إلقاء أمور الرئاسة والإشراف وملكية كل ما تحويه المدرسة على كاهل أحد الطلاب المبرزين. وقد جرى هؤلاء الرؤساء على العادة التي ابتدعها السوفسطائيون وهي تحصيل أجور التعليم من الطلاب، وهذه الأجور بالإضافة إلى ما كان يتركه الطلبة في وصاياهم، هي التي استغلت في بناء مدارس ثابتة دائمة، وهي أيضاً التي صبغت تلك المدارس بالصبغات التي تميز معاهد التعليم.

وقد ظهر إلى جانب الأقاذمي واللوقيون مدرستان أخريان أصبح لهما مكانة عظمى في خلال القرون السابقة لعصر المسيحية وهما مدرسة زينون (**340– 260** ق.م) الذي اتخذ مدرسته في رواق أحد المعابد الأثينية فسمي أتباعه وطلبته من أجل ذلك بالرواقيين: ومن آرائه الفلسفية أن كمال الإنسان أمر لا يصل إليه إلا بالعفة والقناعة والأعراض عن متاع هذه الحياة الدنيا: وثاني المدارس الفلسفية المشهورة في هذا العصر مدرسة "ابيقور Epicurus (**341– 270** ق.م)" الذي أسس مدرسته في حدائقه الخاصة؛ ومن مبادئه في الفلسفة أن اللذة هي غاية الإنسان من الحياة. ولم تعد مدرسة أرسطو –لافتقارها إلى الاستقلال ولفقدانها موادها الأولية– ذات نفوذ كبير في رقي الفكر الإغريقي، في حين تقدمت المدارس الثلاث الأخرى بما امتازت به من ميزات دينية وعلمية، ولم تلبث أن انتشرت هذه المدارس في شكل طوائف: وقد كونت هذه المدارس نماذج حية لمدارس الفلسفة التي جاءت بعدها، ولذا فإن إلمامنا بصفاتها قد يفيدنا في تكوين فكرة عن الحياة التربوية في العصر الأخير.

وكان الإقبال على الحضور في هذه المدارس عظيماً لدرجة أن أكثر من ألفي طالب اجتمعوا مرة واحدة للاستماع لثيوفراسطوس Theophrastus الذي خلف أرسطو في إدارة "اللوقيون" وقد ساعد الطلبة عدد من الأساتذة المساعدين في تأسيس هذه المدارس: ولما مات ثيوفراسطوس هذا خلفه "ليقون Lycon" وعند وفاته أوصى بمدرسته إلى مساعديه مجتمعين فظهرت الحاجة إلى انتخاب رئيس من بينهم يخلف "ليقون" ومن ثم انتشرت فكرة انتخاب الرئيس في معظم مدارس ذلك الوقت وبمضي الزمن أصبحت مثل هذه الوظائف وظائف مأجورة يتقاضى أربابها مرتبات، وأصبحت رياسة المدرسة وظيفة رسمية لابد لمن يرشح لها نفسه أن يجتاز نوعاً من الامتحان وبعد اجتيازه يصدر قرار مجلس الولاية المحلي أوامر الإمبراطور بتعيينه.

وبالإضافة إلى هذه المجموعة من الأساتذة المساعدين والطلبة والمريدين اجتمع عدد من صغار المدرسين حول هذه المدارس الفلسفية الأربعة العظيمة. وبالإضافة إلى كل هذا وجد في بلاد اليونان في ذلك الوقت أعداد عظيمة من المؤدبين الخصوصيين، وكانت مهمتهم إعداد الطلاب للالتحاق بتلك المدارس العليا ومساعدة صغار الطلبة على أداء واجباتهم المدرسية وإرشادهم إلى ما يجب أن يقرأ كل منهم ويكتب. وبذلك أصبحت المدارس الفلسفية بؤرة النشاط الفكري في بلاد اليونان.

وقد أصبحت المسحة العامة لهذه المدارس تختلف تمام الاختلاف عن تلك المسحة التي اصطبغت بها مدارس مؤسسيها الأوائل: فاتجه نشاط مدرسيها منذ البداية إلى تقريظ الفلسفة القديمة التي تقرر مبادئ الفلاسفة المؤسسين، ولم تظهر إلا محاولة بسيطة من بعض الأساتذة لوضع هذه المبادئ قيد البحث والمناقشة، ولم يقم واحد منهم بعمل يذكر في سبيل الانتفاع بآراء الحكماء واستخدامها في الوصول إلى مباحث أخرى جديدة. وقد حاولت الأفلاطونية والرواقية والابيقورية أن تلائم بينها وبين الصور المثالية للحياة الرومانية، على أن مدرسة أرسطو "اللوقيون" فوق تقصيرها في الوصول إلى بحوث علمية جديدة قد فشلت في الاحتفاظ بآراء أستاذها الأكبر، ولم ينجح أحد في إحيائها ونشر تعاليمها بين الناس. من أجل هذا نجد أن التربية والتعليم في هذه المدارس أصبح جامداً مصطنعاً أقرب ما يكون إلى تعاليم السوفسطائيين، وأصبح التعليم مجرد التعلق بآراء الفلاسفة والحكماء القدامى سواء أكانت آراء فلسفية أو دينية أو تربوية. ومن الناحية التربوية كان هذا الجمود انحطاطاً وانحلالا لعناصر التربية.

وإلى جانب هذه المدارس الفلسفية العظيمة نشأت مدارس أخرى أصغر منها، ولكن كان لها أهداف دينية حافظت عليها فوق ما كان لها من العناية بترقية حياة الأفراد من الناحية العقلية. على أن المبادئ التي استندت إليها التربية اليونانية الجديدة كانت مبادئ ثابتة إذ أنها لم تكن أكثر من الآراء الجديدة الشائعة. ولقد انتصر مبدأ السوفسطائيين في الفردية انتصارا عملياً حتى في المدارس الفلسفية؛ ذلك لأنها فشلت في نشر الفلسفة العالمية التي رمى إليها مؤسسوها، واقتصر عملها على بعض نواحي الموضوع وأكدت بعض أفكار مؤسسيها.

ولم تعد الفلسفة في هذه المدارس مقيدة بالاتجاهات السياسية أو الخلقية أو العلمية، بل اقتربت من "الفردية" في وجهات نظرها. فكما أن الفرد قد سبق أن حرر نفسه من قيود الدولة والمجتمع فإنه الآن يبحث عن الحرية نفسها التي تبعده عن التقيد بأي فلسفة عالمية. وقد اهتمت البقية الباقية من المدارس الفلسفية الكبرى كما اهتم العدد الكثير من المدارس الصغرى بتربية الفرد تربية عقلية وترقية مداركه، وجعلت الاهتمام بالحياة العقلية أعظم من اهتمامها بالحياة العملية، والواقع الذي لا يمكن إنكاره أن هذه المدارس ظلت ليونانيي هذه الفترة معاقل للوطنية وللدين وللتربية، وقامت بما كانت تقوم به المدن الحرة في العصور الأولى. وبفضل هذه المعاهد الجديدة انتشرت معالم الثقافة اليونانية عبر البحر الأبيض المتوسط.

جامعة أثينا

لقد نشأت جامعة أثينا عن هذه المدارس الفلسفية التي كانت في يوم من الأيام تشملها. ولقد حدثت تغيرات عظيمة –إبان فترة تكوين المدارس الفلسفية– في هذه المرحلة الهامة من مراحل التربية القديمة. ولقد سبق أن رأينا أن مظهرا هاماً من مظاهر التربية في عصر الانتقال، كان الاهتمام بالناحية العقلية. وفي الوقت نفسه خفضت مدة التمرين الإجبارية من سنتين إلى سنة واحدة، وأصبحت بعد الغزو المقدوني أمراً اختيارياً. ولقد صحب هذا تغيير خطير وهو السماح للطلبة الأجانب بالدخول في حظيرة الجامعة. وقد ازداد إقبال هذه العناصر الأجنبية والشرقية بعد الفتح الروماني. ولقد كانت هذه السنة التي يدرس فيها الطلبة تحت إشراف الحكومة مجرد إعداد لمرحلة دراسة أطول. وقد ظلت التمرينات الحربية القاسية باقية لإحياء ذكرى الانتصارات القديمة. وقد كان يشرف على طلبة الجامعة مشرف أو ضابط ينتخبه سنوياً مجلس الجامعة ومجمع أثينا. وكان هذا الضابط يشرف على سلوك الطلبة ويراقب حضورهم المحاضرات الفلسفية؛ وهناك من الشواهد ما يثبت أن مثل هذا الحضور لم يمتد حتى يشمل المدرسة الأبيقورية، ولكنه اقتصر على المدارس الثلاث الأخرى.

وقد حدثت تغيرات خطيرة في المدارس الفلسفية وكان لها فضل تكوين معهد موحد. ففتوحات فيليب الثاني ملك مقدونيا وما لحقه من تخريب على أيدي قادة الرومان، كان له أثر هدام للمدارس الثانوية في الضواحي. وسرعان ما انتقلت هذه المدارس إلى المدن وراء السوفسطائين، حيث كانت تعقد في الملاهي والمنتديات العامة لاسيما مدارس بطليموس وهادريان من بعده.

ولقد حدث تغيير خطير آخر نتيجة زيادة إقبال الطلبة الأجانب على هذه المعاهد، إذ قد أصبح "مجلس المواطنين" هو المشرف على انتخاب نظار هذه المدارس على أن يدفع إليهم مرتباتهم من رؤوس الأموال العامة. ومن هنا ظهرت ظاهرة غريبة لم تألفها العقلية الأثينية وهي ظهور تعليم عال تنفق عليه الحكومة. وفي عهد الأباطرة الرومان في خلال القرون المسيحية الأولى، كان بعض مدرسي الفلسفة والبلاغة يمنحون مرتبات أو هبات إمبراطورية. والغريب أن تناول الأجور عن التدريس في ذلك العصر لم يعد عيباً كما كان في العصور السابقة. وقد كان لأباطرة الروم فضل عظيم في تشجيع جامعة أثينا ومساعدتها بالمال وجعلها أكبر مركز للعلوم والفنون في جميع أرجاء الإمبراطورية الرومانية. ومن هؤلاء الأباطرة فسبازيان (69– 79م) وهادريان (117– 128م) ثم الأباطرة من أسرة أنطونيو (138– 180م). ولم يزد عدد الأساتذة على عشرة أو اثنى عشرة، وكان يساعدهم عدد كبير من المساعدين والمربين يتقاضون مرتباتهم من النفقات التي يدفعها الطلبة، وعدد آخر من البيداجوجيين الذين كانوا يصحبون الأولاد الصغار الأغنياء.

ولقد امتدت فترة الدراسة من ثلاث سنوات أو أربع إلى ما يقرب من سبع سنوات. وقد انحلت رابطة الطلبة الغرباء إلى ما يشبه نادي أو جماعة سرية. وفي خلال القرون المسيحية الأولى، اتصفت الحياة الجامعية بصفات جعلتها تشبه في كثير من الوجوه جامعات العصور الوسطى والعصور الحديثة. ومن بين هذه المظاهر لبس نوع خاص من الأزياء والانضمام إلى جمعيات ونواد. وكان هناك تشابه بين هذه الجامعات والجامعات الحديثة من حيث نواحي التنظيم والعمل.

ولما كانت جامعة أثينا مركز العلم والعرفان في العالم القديم، ومقر العقائد الوثنية والنفوذ الوثني، لم يكن عجباً أن كانت مثار الفتن ومنبع القلاقل التي قامت في وجوه القياصرة الداعين إلى الدين المسيحي والعاملين على نشره بين الناس وأن قادت حملات العداء ضد الأباطرة المسيحيين الأول. إلا أنها لم تقو على هذه المناوأة طويلاً، فقد تصدى لها هؤلاء القياصرة الواحد بعد الآخر، ومازالوا بها حتى كسروا شوكتها، وأضعفوا قوتها، وأطفأوا فيها ذلك النور الذي استضاء به العالم قروناً وأجيالاً. وقد تم ذلك على يد الإمبراطور جستنيان سنة 529م غير أنه من الإنصاف أن نقول أن جامعة أثينا كانت قد فقدت أكثر نفوذها قبل ذلك التاريخ بوقت طويل، بحيث لم يكن قد تبقى منها إلا بعض مدرسي الفلسفة معظمهم من أتباع الأفلاطونية الحديثة، وهؤلاء هربوا إلى بلاد الفرس عندما صدر أمر الإمبراطور بإغلاق الجامعة في تلك السنة.

جامعة الإسكندرية

أما جامعة الإسكندرية، فقد كانت واحدة من بين تلك المؤسسات التي ظهرت في الشرق نتيجة لانتشار الأفكار والتعاليم الإغريقية. وقد تسلم البطالسة حكم مصر من سنة **323** إلى سنة **30** ق.م. وورثوا من الإسكندر فكرة جعل مدينته الجديدة مركز النفوذ والقوة والثقافة والعلم لكل بلاد الشرق. ولذلك أقاموا جامعة ظلت عدة قرون تفوق جامعة أثينا في كثير من النواحي وبعض وجوه النشاط. فقد أسس بطليموس الأول مكتبة، وشكل هيئة من العلماء مهمتها البحث عن الوثائق المخطوطة وجمعها. وهو عمل لم يقم بمثله ملك أو هيئة حتى عصر النهضة الأوربية. ومن أبرز أعمال بطليموس الأول أنشاؤه مكتبة الإسكندرية ومتحفها والتشجيع على دراسة المخطوطات القديمة. وأنشأ أيضاً أكاديمية يدرس فيها رجال الآداب ويبحثون فيها المواضيع العلمية. وقد أسكنهم بطليموس على نفقته، وألحق بالمكتبة معهداً وأطلق عليهم لقب جامعة الإسكندرية. وقد استطاع بطليموس الثاني أن يضم إلى المكتبة الملحقة بالجامعة مكتبة أرسطو ومخطوطاته، كما استطاع أن يحصل على كنز ثمين من الوثائق اليهودية والمصرية والمخطوطات الشرقية النادرة. أما بطليموس الثالث فقد استطاع أن يحصل على كثير من النسخ الأصلية لبعض روايات المآسي اليونانية الموجودة في أثينا. وقد بلغ إعجاب بطليموس الثالث بالآداب درجة عظيمة حتى أنه انتهز فرصة إقبال الطلبة على مصر وأمر كل زائر أن يترك وراءه نسخة من المخطوطات التي يمتلكها.

ولم يقتصر الأمر على الحصول على الوثائق والمخطوطات التي تركها أرسطو، بل أدخلت كذلك طريقته في البحث ومعالجة شتى الموضوعات. غير أنه لم يلبث أن قصر إتباع هذه الطريقة على موضوعات الفلك والجغرافيا. ويمتاز هذا العصر بتقدم الأبحاث التي عملت لقياس قطر الكرة الأرضية ومحيطها وقياس أبعاد الشمس والقمر وتحديد زمن الاعتدالين: وفي هذا العصر أيضاً ظهرت نظرية بطليموس الجغرافية التي على الرغم من كونها مخطئة في تصورها، كانت قريبة جداً من الصواب في طرقها لدرجة أنها أفادت بجعلها أساساً لبحث حركة الأجرام السماوية والتنبؤ بالحوادث الفلكية. وهنا أيضاً ظهرت أبحاث مشهوري رياضيي الإغريق مثل أرشميدس السيراكوزي عالم الطبيعة المشهور. وفي هذه الجامعة أيضاً أتم العلامة إقليدس نظرياته الرياضية التي اشتهرت باسمه. وبالإضافة إلى هذه الأبحاث الرياضية، تقدمت الأبحاث الطبيعية، ومع ذلك لا يفوتنا أن نعرف أن الدراسة في جامعة الإسكندرية لم تحتوي على أكثر من التفسير لحكم القدماء والتمسك بآرائهم وعقائدهم الفلسفية، ولم تخرج الدراسة فيها عن التقليد الجامد لفلسفة القدماء.

كانت الفلسفة الإغريقية ممثلة تمثيلاً حقيقياً في جامعة الإسكندرية واتصلت بالفلسفة الشرقية والديانة الشرقية وامتزجت بها. وقد ترتب على هذا الاتصال ظهور حركات جديدة أهمها حركة "فيلون" التي اتجهت إلى التوفيق بين الفلسفة الأفلاطونية وبين الديانة العبرية. وأخذ العلماء يفسرون الكتب المقدسة تفسيراً فلسفياً ليوفقوا بين الديانات الشرقية وبين الفلسفة اليونانية كما حاولت الأساطير اليونانية من قبل أن توفق بين الفلسفة اليونانية والأبحاث الخلقية. فأفلاطون ليس إلا "موسى وقد تكلم اليونانية". وقد نشأ مذهب فلسفي جديد هو الفلسفة الأفلاطونية الحديثة التي كان لها أعظم الأثر في القرون المتعاقبة، والتي كان عمادها المزج بين الفلسفة الأفلاطونية والفلسفة اليهودية.

وكما انتقل الفكر الإغريقي إلى الإسكندرية، كذلك انتقل إليها الفكر المسيحي. وقد حدثت أيضاً محاولة شبيهة بتلك التي حاولها "فيلون" ذلك أن أنصار العقيدة المسيحية الذين أدركوا نهاية عصر الوثنية في الإسكندرية، حاولوا التوفيق بين آراء الإغريق وأفكارهم وثقافتهم من ناحية، وبين ما جاء به الدين المسيحي الجديد من تعاليم من ناحية أخرى. وهذه هي الحركة التي أدت إلى ما هو معروف في تاريخ الفلسفة باسم المذهب العرفاني Gnosticism وفي الإسكندرية نشأ كثير من قدماء الآباء المسيحيين ونالوا التربية التي كيفت مجرى حياتهم. وفي المراكز العلمية التي انتشرت في مصر بوجه خاص، وفي شمال أفريقيا والجزء الشرقي من البحر الأبيض بوجه عام، ظهرت تلك التعاليم المسيحية التي أدت فيما بعد إلى قيام المذهب الأرثوذكس.

وبسقوط الإسكندرية في يد العرب (سنة 640م) انطفأت الجذوة الأخيرة مما تبقى من شعلة علوم الوثنية، واستطاع العرب أن يتصلوا بعلوم اليونان وأفكارهم وآرائهم وأن يهضموا الكثير منها. بل أنهم حولوا مجرى الثقافة العالمية إلى مراكز عربية خالصة ومن ثم كان ازدهار بغداد وقرطبة. وقد أحرق العرب مكتبة الإسكندرية. ومما قيل في ذلك أن أسفار هذه المكتبة اتخذ منها وقودا لحمامات الإسكندرية وكانت 4000 حمام فكفتها لمدة ستة أشهر.

امتزاج التربية اليونانية بالتربية الرومانية

لما بسط الرومان سيادتهم على بلاد الإغريق سنة 146 ق.م امتزج تاريخ الحضارة الإغريقية بتاريخ أختها الحضارة الرومانية امتزاجاً يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر. وقد ظلت معالم التربية في الفترة الدولية على ما هي عليه. وعرف العالم الروماني إذ ذاك التعليم الابتدائي الذي كان أساسه الدراسة النحوية للغتي الإغريق والرومان؛ والتعليم الثانوي وأساسه دراسة الأدب وأساليب البلاغة والبيان والخطابة؛ والتعليم الجامعة في مظاهر ثلاث: مدارس الفلسفة والجامعات والمكاتب: وبذلك لم تكن التربية الرومانية في عصرها الأخير إلا مظهراً من مظاهر التربية اليونانية في الفترة الدولية، وبذلك تمكنت بلاد الإغريق المنهزمة من أن تأسر الدولة الفاتحة.

الفصل الرابع

الرومان- التربية إعداد للحياة العملية

كانت عبقرية الشعب الروماني من عدة نواح على النقيض من عبقرية الشعب الإغريقي ولو أنها كانت متممة لها من نواح أخرى: ومع أن المدينة الرومانية تأسست على نظم "حكومة المدينة City state" كما كانت الحال في بلاد اليونان، فإنها في تطورها ونموها اتخذت شكلاً مخالفاً اختلافاً جوهرياً لما قام في بلاد اليونان، وسنوجه اهتمامنا إلى نتائج هذا التطور لا إلى أسبابه.

لم يكن الرجل الروماني ذلك الشخص الذي يرضى بمجرد السعادة وحياة التأمل الذاتي وتذوق الجمال والنشاط العقلي لذاته بل كان أعظم ما تتصف به عبقريته هو السعي وراء هدف خارجي والوصول إلى شيء محسوس يقع خارج نطاق حياته الفكرية. وهذا الهدف مادي في الغالب ذو قيمة لإخوانه الذين يسعون مثله للوصول إليه.

الطابع العملي للعبقرية الرومانية

فعبقرية الرجل الروماني يمكن أن نلخصها في كلمة واحدة هي الناحية العملية. ميزتها الوحيدة هي الوصول إلى نتائج محسوسة وذلك بالتوفيق بين الوسائل والغايات– ومن ناحية أخرى نجد أن عبقرية اليوناني امتازت بقدرتها على تحديد الأهداف الرئيسية في الحياة وعلى تعيين المبادئ التي ينطوي عليها السلوك وعلى الوصول إلى التحليل النهائي للحقيقة ويتجلى كل هذا من دراسة تطور العقلية اليونانية كما تبدو بأجلي مظاهرها في فلاسفتهم. هذه هي الأهداف التي سعى الإغريق – على أقل تقدير– للوصول إليها وأننا نلاحظ أن الإغريق قد حددوا دائماً تلك الأشياء التي قدرتها جميع الأجيال ورأت أنها خير ما يقصد إليه في هذه الحياة وهذه هي الاستمتاع الجمالي والقدرة العقلية والشخصية الخلقية والحرية السياسية والامتياز الاجتماعي ..تلك الأشياء المعروفة لدينا "بالثقافية".

أما مساعي الرومان فكانت عملية غرضها البحث عن الوسائل وعن الشرائع أو الأداة الفعالة التي تتحقق بها هذه المثل العليا– ولذا كانوا في نظرنا شعباً نفعياً، فقد استعاروا من الإغريق فكرة الحكومة المتحدة، وتطورت لديهم حتى أصبحت إمبراطورية عالمية. وقد أخذوا أيضاً عن الإغريق فكرة القانون وارتقوا بها إلى إيجاد المبادئ القانونية التي مازالت مرجعاً للأمم الحديثة في أمورهم المعقدة. وقد اعتنقوا ديانة طائفة محتقرة في جنس محتقر وجعلوا منها ديانة للعالم المتمدين، واتخذوا منها سلاحاً لإخضاع العالم المتوحش. وفي كل ناحية من النواحي المذكورة وفي غيرها من النواحي الأخرى، أظهر الرجل الروماني عبقريته في شرح النظام الأساسي الضروري لتحقيق أطماع غيرهم من الشعوب. وإذا كانت المثل العليا للمدنية الحديثة مستقاة من منابع يونانية وعبرية، فإن قوانينها الأساسية رومانية في أصلها وطبيعتها.

مقياس الأحكام لدى الرومان

وأن هذه الميزة العامة توحي لنا بميزة أخرى، فبينما كان الإغريق يميلون دائماً إلى قياس قيم الأشياء بمقياس العقل والانسجام والتناسب، فإن الرومان كانوا يميلون دائماً إلى الحكم على قيم الأشياء بفائدتها وبما لها من أثر. وقد كان المقياس الإغريقي عقلياً أو جمالياً ناشئاً عن الاهتمام بالأهداف أو القيم النهائية. أما المقياس الروماني فقد كان المقياس النفعي المستمد من تقدير منفعة الشيء بالنظر إلى علاقته بنظام الحياة القائم. من أجل هذا كان الروماني يميل إلى اعتبار الإغريق شعباً خيالياً غير عملي، في حين أن الإغريق عدوا الرومانيين جماعة متبربرة ذات قوة خلقية ومقدرة حربية، ولكنهم لا يتذوقون الثقافة ولا نواحي الحياة الرقية: والحق يقال أن الإغريق كانوا جماعة خياليين، اندفاعيين في أعمالهم، متفائلين في نظرتهم إلى الحياة. أما الرومانيين فكانوا واقعيين في تقديرهم لقيم الأشياء، قساة في وضع مقياس السلوك، وقد فاقوا الإغريق في كبريائهم وقوة خلقهم حتى قيل بحق "أن الإغريق لم يفقدوا شبابهم مطلقاً، أما الرومان فقد احتفظوا دائماً برجولتهم The Greeks never lost their youth, the Roman were always men".

أثر الدين في التربية

وقد يظهر وجه الخلاف بين الشعبين بوضوح عند دراسة أثر الدين في التربية، فبينما كان الروماني يحتفظ لنفسه بآلهة منزلية كالآلهة التي احتفظ بها الإغريق، فإن الآلهة الرومانية التي كانت رموزاً لقوى عامة كانت مختلفة تمام الاختلاف حتى عدلتها الفكرة اليونانية. فآلهة الرومان في الفترة الأولى كانت رموزاً جامدة لقوى الطبيعة ولمظاهر النشاط الاجتماعي.. وكانت لا تعدو أن تكون كائنات غامضة خالية من القوى أو المشاعر الإنسانية، فكانت تؤثر في الحياة الإنسانية بدون أن تشارك الناس في عواطفهم أو آمالهم أو أفراحهم أو مخاوفهم كما كانت الحالة عند الإغريق، فلم يكن هناك "أولمبس" ولا زواج ولا نسل بين الآلهة، وكانت آلهة الرومان لا تعدو أن تكون جماعة من الكائنات القاسية ذات الشخصية الغريبة الغامضة التي لا تفتأ تتدخل في شئون الناس مع بعدها عن دائرة العطف والمشاركة الوجدانية. وكانت النتيجة الطبيعية لذلك هي محاولة استرضائهم ومصالحتهم لا بطريق القيام بمظاهر نشاط السرور كما كانت الحال عند الإغريق، بل بإقامة حفل ديني لا يختلف كثيراً عن أعمال السحر والشعوذة التي كانت تقوم بها جماعة البدائيين. على أن قسوة هذه الآلهة الرومانية قلت حدتها في أثناء التطور التاريخي عندما تقمصت آلهة الرومان شخصية الآلهة اليونانية.

ولكن مع ذلك بقى التدين دائماً عن الرومان وسيلة عملية للسير في هذه الحياة وتنظيم معيشة الإنسان اليومية، وبذلك كان أكثر ارتباطاً بشئون الحياة السياسية والعملية منه عند الرومان.. وكان كل شيء مقدساً وكل شيء يؤدي بطريقة معينة وكل عمل له حفله الديني المناسب، فكان هناك آلهة للتقديس والحرث والبذر وتغطية الحب وتسوية الأرض؛ وإله للحب في دور الإخصاب، وإله للحب وهو في غلافه، وهكذا في كل مرحلة من مراحل حياة النبات وفي كل مظهر من مظاهر نشاط الحياة. ولم تكن الديانة عندهم عقيدة راسخة، ولا مطمعاً سامياً يقصد به الوصول إلى الفضيلة، ولا وسيلة لاتخاذ مثل عليا جمالية، ولا محاولة للوصول إلى حياة نشاط إدراكي أو تأمل فكري، ولم تتضمن أرقى عناصر الرقي الديني أو الخلقي. ولم يكن للدين إلا أثر ضئيل من الناحية العقلية والجمالية في حياة الشعب وفي تربيتهم– هذا من ناحية.. ومن ناحية أخرى، نرى أن ديانتهم مع كونها لم تخل من الخرافات، فإنها كانت ذا طابع أخلاقي خاص غريب كل الغرابة عن ذلك الطابع اليوناني، فقد قدست حب الوطن، ورفعت من شأن العلاقات العائلية، واحتفظت بقدسية الأيمان والعهود، ونمت الشعور بالواجب، تلك الأشياء التي لم تظهر قط في الديانة اليونانية. ذلك هو فضل الديانة الرومانية على التربية الرومانية. ولم يكن الهدف الروماني من التربية يرمي إلى أكثر من تكوين هذه الصفات.

ومن الممكن تقسيم آثار الرومانيين الدائمة في المدنية إلى طائفتين متميزتين ففي أثناء تنميتهم للقانون، وضعوا نظام الحياة التشريعي الذي يعتبر إلى حد كبير أساس الحياة الاجتماعية الحديثة، كما أنهم بتأثيرهم في الفضائل العملية وبخاصة بوضع أصول القانون وتنظيم الدولة، ثم باعتناقهم فيما بعد الفلسفة الرواقية ونشرهم لتعاليم الدين المسيحي قد سموا بالناحية الخلقية للحياة، ومن ثم يتبين لنا أن تأثرهم الدائم في التربية بمعناها الضيق كان أقل بكثير من تأثير اليونان فيها، ولذلك لم يكن لهم فضل على العلوم أو الفلسفة أو على النواحي العقلية أو الجمالية في التربية، ويكاد تأثيرهم يكون مقصوراً على الناحية العملية– تلك الناحية التي تهدف إلى التكييف والتنظيم.

المثل العليا الرومانية للتربية تتجلى في آرائهم في الحقوق والواجبات

إن حقوق المواطن الروماني –في عصر الأباطرة الأنطونيين أي قبيل انتهاء القرن الثاني الميلادي– كانت محصورة في خمسة حددها القانون تحديداً تاماً وهي..

1– حق الوالد على أولاده Patria

2– حق الزوج على زوجته Manus

3– حق السيد على عبيده Potestas dominica

4– حق الرجل الحر على من تعاقد معه أو أخل بوعده Manus capere

5– حق الملكية Dominium

وهذه الحقوق كان يكتسبها الرجل الروماني الحر منذ ولادته وذلك لأن كل روماني كان حراً بنشأته ومواطناً وعضواً في عائلة. ولكن بعد القرون الأولى من نشأة الإمبراطورية كان من الممكن اكتساب هذه الحقوق إما بطريق اكتساب الرعوية الرومانية، أو بطريق التبني أو التحرر من العبودية.

حقوق الأدب وواجباته

كان حق الوالد أقوى وأهم حق للروماني. فعقب الولادة مباشرة كان يوضع الطفل عند أقدام والده في حفل ديني، فإما أن يرفعه الأب من فوق الأرض وبهذا يصبح الطفل عضواً في الأسرة، وإما أن يعرض عنه الأب فيلقى في مفترق الطرق، أو يصبح من الرقيق وذلك لفقر الوالد، أو تشوه خلقة الولد، أو لأسباب أخرى. ولم تكن هذه التقاليد موضعاً للنقد اللاذع الذي تعرضت له مثل هذه التقاليد في بلاد اليونان. ولكن لما كان هذا تقليداً دينياً كان من المفروض أن يكون لدى الأب الروماني أسباب وجيهة لترك الطفل وهجره، وقد توافرت هذه الأسباب عادة. وهذا التقليد وإن كان يبدو وحشياً بالنسبة لمدنيتنا الحديثة، فقد كان حينذاك أحسن طريقة عملية لخدمة الدولة وذلك باستئصال جميع المدنيين العديمي القيمة وحفظ توازن الأسرة وخلوها من العناصر الغريبة. ولم يكن الوالد ليفقد حقه على ابنه حتى بعد أن يصبح هذا الابن مواطناً أو جندياً أو مالكاً أو ضابطاً في الحكومة.

كما أنه ما كان ليفقد حقوقه على ابنته عند زواجها إلا إذا قبل التنحي عن هذه الحقوق في حفل ديني خاص تنتقل به ابنته إلى الأسرة الجديدة. وهذه الحقوق. حق الحياة أو الموت للأولاد وتنفيذ القانون عليهم بحذافيره ظلت مرعية إلى عصر متأخر من العصر الإمبراطوري وقبل ذلك بزمن طويل عدل قانون بيع الأطفال بإدخال قيود في القانون في شكل واجبات موازية للحقوق.

وفي الحق يمكن أن يقال أن هذا الارتباط بين الواجبات والحقوق كان مبدأ أساسياً من مبادئ الفكر الروماني، وبتأثيرهم أصبح عنصراً أساسياً في جميع القوانين الحديثة. فلكل حق واجب يناسبه. وبينما كانت أسمى أفكار اليونان عن الحياة تتمثل في الفضيلة والسعادة وفي رفاهية الأفراد، كانت أسمى أفكار الرومان عن الحياة تتمثل في صورة ما من صور الواجب وفيما يرتبط به من حقوق. فالحياة عندهم محورها القانون أو المبدأ. فالشعب الأول كان يترجم الحياة بأسلوب جمالي، أما الآخر فكان ينظر إليها ويقيسها بالمعايير الخلقية.

وعلى ذلك فحقوق الأب القوية كانت من أجل صالح الدولة وصالح الأسرة وذلك بالقيام بالواجبات المتعلقة بها؛ لأن أي إهمال في القيام بهذه الواجبات كان يتبعه توقيع عقوبات مناسبة يفرضها القانون. ومع أن الولد الروماني كان يصبح مواطناً مستنيراً في سن السادسة عشرة ويرتدي زي المواطن وينضم إلى الجيش (كما كانت الحال في عصر الجمهورية الرومانية) ويدلي بصوته في انتخابات الهيئة التشريعية ويحق له الملكية، فإن حقوق الوالد تظل مفروضة عليه حتى يطوي اللحد رفاته.

الواجبات الدينية والاقتصادية

وكان على الوالد –وهو رب الأسرة ومنبع الفضائل– واجبات أو التزامات دينية يقوم بها. وكانت مظاهر نشاط الأسرة وعلاقاتها وأعيادها الخاصة –كحفلات أعياد الميلاد والزواج– تصبغ بالصبغة الدينية، وكان على الوالد أن ينوب عن العائلة في الاحتفالات الدينية العامة. وكان لكل يوم التزاماته الدينية الدقيقة التي تنص عليها القوانين أو التقاليد. وبالإضافة إلى ذلك، كان على الأب باعتباره رب البيت وصاحب ممتلكات، التزامات اقتصادية أعظم أهمية وأكثر ثقلاً من مثيلاتها لدى الإغريق، ففي الأيام الأولى، كان كل روماني فلاحاً، وكان قيامه بعمله على الوجه الأكمل وإدارته لصيغته من دواعي فخره. وقد كانت هذه الناحية وهذا النشاط من الأهمية بمكان لدى الرومانيين، إذ أنهم عندما عملوا على رفع مستوى التربية وتنميتها لديهم، أطلقوا على هذه العملية اسم Cultura أي الاسم نفسه الذي يطلقونه عادةً على زراعة الحقول، ومعنى هذا أن التربية لديهم كانت تعمل في حياتهم العقلية والروحية ما كان تعمله الزراعة في حياتهم العملية.

ولم يكن الرومان كاليونان يكرهون الحياة الصناعية، إذ أنه حتى عصر الإمبراطورية كان الشاب في سن السادسة عشرة –إذا كان من أسرة طيبة– يعد للحياة الحديثة أو لوظائف الدولة. أما أولاد الفقراء فكانوا يوجهون توجيهاً مهنياً ويشتغلون بالصناعة أو التجارة دون أن يمس ذلك عبقريتهم كمواطنين، وحتى في أيام الإمبراطورية عندما ساعدت الانتصارات المختلفة على تشجيع المهن الصناعية والتجارية، عملت الإمبراطورية على توزيع الأطعمة على المواطنين الفقراء لتمنع انقراض هذه الطبقة –أي طبقة الأحرار– وفي الأيام الأولى من عصر الجمهورية تظهر أهمية هذا التدريب على الأعمال المهنية إذ كان سائراً جنباً إلى جنب والأعمال الزراعية وأصبحت مادة ضبط الحساب Keeping of accounts مادة أساسية في المدارس.

الواجبات السياسية

من ذلك يتبين أن هناك واجبات معينة والتزامات للمواطن مفروضة على الآباء والأبناء على حد سواء. وكان على المواطن في أيام الجمهورية الرومانية أن ينضم إلى إحدى اللجان أو المجالس العامة، وكان عليه أن يحافظ على ممتلكاته، ويحرر العقود، ويسجل وصياته في إحدى هذه المجالس أو المجتمعات، وعليه أيضاً أن يساهم بنصيب في وظائف الدولة، وعليه واجبات حربية يجب أن يؤديها بصفته من رجال الجيش، واستمر العمل بذلك في جميع العصور إلى أن أنشئ نظام الجيش المأجور.

كل هذه الواجبات كانت مفروضة على كل من الوالد والمواطن على حد سواء، وكانت في نظير ما تمتعوا به إبان طفولتهم من مميزات عظيمة كانت ترمي إلى نمو قدراتهم ومواهبهم.. ومع أن هذا الإعداد في تلك النواحي كان ضئيلاً إلى حد كبير، فإن مساهمة المدرسة في هذا المضمار كانت أقل بكثير من مساهمة البيت.

عناصر هذا المثل الأعلى للتربية

على أن تنفيذ هذه الواجبات كان يتطلب بعض الفضائل الخاصة أو الميزات الخلقية المعينة. والمثل العليا الرومانية للحياة لا يتجلى فيها تطور المثالية اليونانية وذلك لأنها لا تحتوي على العناصر المثالية نفسها. فالفضائل التي رمى إليها الرومان كانت ذات صبغة عملية وكانت ذات قيمة حيوية. فالرجولة مثلاً كما تبدو في الأحياء من الرجال أو في الشخصيات التاريخية المعروفة كانت المثل الأعلى الذي حاول الشباب الاقتراب منه. ومع أن صفات هذه الشخصيات النموذجية لم تكن مثلا عليا ثابتة، فإنها كانت بمثابة نماذج جديرة بالتقليد تتجلى فيها الفضائل العملية لشعب طموح ناجح. ولقد برزت هذه الصفات في مميزات الأبطال الخلقية كما يتجلى ذلك في الأساطير التاريخية والأشعار الشعبية الأدبية.

وأولى هذه الفضائل وأهمها التقوى وطاعة أوامر الآلهة والوالدين، وكانت التقوى لديهم تتطلب فكرة الاحترام والتقدير البنوي للسيطرة الأبوية. وفضيلة التقوى مع التواضع كانت تشبه رأي اليونانيين في الاحترام وفي اتزان السلوك أو انسجامه. ولو أن هذا المثل الأعلى الروماني لم ينشأ مطلقاً من التقدير الجمالي للسلوك كما كانت الحال عند اليونان. فالرجولة أو الثبات أو ما نطلق عليه نحن اسم الخلق، كان فضيلة قدرها الرومانيون أكثر من أي شعب آخر ومثلوها في حياتهم ولو أنها لم تظهر مطلقاً في المثل الأعلى للحياة عند الإغريق. وكانت نتيجة ذلك أن تضمنت فضيلة "الشجاعة" عنصر التجلد والثبات والصبر أكثر مما تضمنه المرادف لها لدى اليونان– "ولما كانت روما لا ترضى بسلام بدون نصر". كان من طبيعة الروماني ألا يترك الكفاح مختاراً قبل أن ينتصر.. ولم يكن هناك ثمة خوف من التطرف الذي كان يتصف به الإغريقي، فقد كانت الشجاعة عند الرومان مدعمة بالثبات والطاعة، فلم تكن لتتصف بأي اعتدال أو التوسط في أداء الأعمال وكان هدفها خدمة الدولة. وإلى هذه الفضائل أضيفت فضيلتان أخريان وهما من خصائص شعب عملي نشأ على إنماء الصناعة، إذ كان الرومان يعتبرون الجهاد في سبيل الحياة من ألزم واجبات الحياة، ولم ينظروا إليه مطلقاً على أنه من المخزيات. أما هاتان الفضيلتان فهما الحكمة Prudence وكانت تتجلى في إدارة الفرد منهم لأعماله، والأمانة Honesty أو إتباع العدل في جميع العلاقات الاقتصادية. فالجد Earnestness والوقار Graveness والهدوء Sedateness

والحزم في السلوك، كانت تقوم مقام فضيلة الرشاقة Gracefulness لدى اليونان. ونحن إذا نظرنا إليها من وجهة نظر الفرد أمكن تلخيصها في كلمة واحدة هي "الواجب Duty" وإذا نظرنا إليها من وجهة نظر الدولة يمكن تلخيصها في كلمة "العدالة Justice". ومع أن المثل الأعلى للفضيلة عند اليونان في العصور الأولى كان يتجلى في الولاء للدولة، فإن المثل الأعلى للشجاعة الجسمية لم يستمر أهم عنصر لتلك الفضيلة. وكان المثل الأعلى الأخلاقي لديهم يتمثل في السعادة أو في النشاط العقلي. أما المثل الأعلى الروماني، فقد ظل يتخذ من فضيلة الشجاعة أو من فضيلة الولاء للدولة أساساً له. وعلى ذلك يمكن أن نقول أن فكرة الرومانيين عن الحياة ارتبطت أشد الارتباط بالفضيلة في شكل الواجب كما يتجلى ذلك في "المبادئ" الرومانية أو في القوانين الرومانية. فالحياة ممثلة في الفضيلة هي الناحية المثالية لهذه الحياة. والحياة إذا ما تمثلت في القيام بالواجب، عبرت عن الفكرة الخلقية للحياة كما يتجلى ذلك في أخلاق الرجل العملي.

على أن أهم ما قام به الرومان وظهر فيه فضلهم على المدنية الحديثة، يتجلى في تعبيرهم عن الحياة بحقوق وواجبات، وهذا التوازن بين الحقوق والواجبات هو ما ترمي الدولة إلى تحقيقه، وهو ما يعبر عنه "بالعدالة". من ذلك يتبين أن علاقة الفرد بالدولة تتمثل في تأديته لواجباته وفي حفظ حقوقه. وإذا ما تم ذلك يمكن نشر لواء العدالة بين الناس.

التربية العملية

إن الشعب الذي ينظر إلى الدين على أنه وسيلة لتسهيل النواحي العملية للحياة لا يمكن أن تكون التربية لديه مثالية. وكما أن الدين لم يوح مطلقاً بتقوية أي نظرة في الحياة فكذلك التربية لم تعد أن تكون مجرد إعداد للقيام بمهام الحياة العملية. ولم تكن التربية لدى الرومانيين أكثر من مجرد ذلك الإعداد للقيام بمهام الحياة.

المنزل مركز لعملية التربية

ولما كان الهدف الذي ترمي إليه التربية هو تكوين الأخلاق، لم تصبح للمدرسة إلا منزلة ضئيلة باعتبارها وسيلة من وسائل التربية –وهكذا كانت الحال في روما– فقد حل محل المدرسة معاهد أخرى وفي مقدمة هذه المعاهد البيت. ولقد كان الاتجاه اليوناني يرمي إلى تقليل أهمية البيت. ولقد تجلى هذا بوضوح في أسمى تعبيراتهم الفكرية والاجتماعية التي تضمنتها جمهورية أفلاطون إذ قد أهمل قيمة البيت باعتباره وسيلة من وسائل التربية. ولقد كانت الحال بعكس هذا في روما إذ كان الاتجاه يرمي إلى التعظيم من شأن المنزل. فسلطة الأب القوية كانت عاملاً من عوامل زيادة قيمة المنزل ووظيفته وجعلت من الأسرة وحدة اجتماعية، وبذلك تأكدت قيمة البيت الخلقية. وكذلك وضحت أهميته القانونية والاجتماعية.

وكان الأب مسئولاً عن إعداد أبنائه إعداداً خلقياً واجتماعياً، كما أن الأم كانت لها منزلة هامة أعلى بكثير من منزلة مثيلاتها من النساء في بلاد اليونان. وقد حفظت كرامتها في المنزل بجعل مركزها فيه مركز استقلال ومسئولية. فلقد كانت رفيقة لزوجها في النواحي الاجتماعية وشريكة له في إدارة المنزل أكثر مما كانت المرأة اليونانية. وكانت تتعهد تربية أطفالها ولا تلقي بهم في أحضان المراضع والمربيات كما كانت الحال في بلاد الإغريق. وعندما يشتد عصب الطفل وينمو كان يلازم والده بدلاً من أن يلازم عبداً أو مربياً كالطفل الإغريقي. وعندما قوى النفوذ اليوناني وأدخل نظام المربين، لم يقبل على إتباعه إلا الطبقات الثرية، ولكن هذا النظام لم يصبح تقليداً قومياً في يوم من الأيام. ويحدثنا الشاعر "Horace" (ولد سنة 65 ق.م.) عن تربيته فيقول:-

"إذا كانت حياتي طاهرة نقية، وإذا كان أصدقائي يحبونني، فالفضل كل الفضل في ذلك كله يرجع إلى أبي. أنه لم يك غنياً لأن ضيعه كانت ضيعة متواضعة ولم يتمكن من إرسالي إلى مدرسة "فلافيوس Flavius" تلك المدرسة التي كان يلتحق بها شبان المدينة. أبناء الأثرياء والعظماء وألواحهم وحقائبهم معلقة على أذرعهم اليسرى، وكانوا يدفعون أجورهم المدرسية عن ثمانية أشهر في السنة، ومع ذلك فقد اعتاد أبي أن يأخذني معه وأنا طفل إلى روما لأتعلم الفنون الحرة التي كان يرغب أعضاء مجلس الشيوخ والفرسان أن يتعلمها أبناؤهم... وقد كان يقوم بنفسه بالإشراف على جميع أعمالي ودراساتي".

وما هذه العبارة إلا إحدى العبارات القليلة التي عثرنا عليها في الأدب الروماني في وصف الحياة المدرسية عند نشأة المدارس. ويهمنا أن نشير إلى زيادة اهتمام الآباء الشخصي بتربية أبنائهم وإلى أهمية العنصر الأخلاقي في هذه التربية.

بعد هذا الزمن بما يقرب من قرنين وعندما ازدادت عوامل الفساد في حياة روما المدنية يضع لنا "جوفينال Juvenal" في مهجاته الرابعة عشرة المبدأ الخالد الذي خضعت له التربية لدى الرومان بل لدى غيرهم في قوله "أن أعظم تقدير يجب أن نوجهه للطفل" وأن التبعة الملقاة على عاتق الأب بالنسبة لتربية طفله أو على الأقل بالنسبة لتكوين أخلاقه لم تكن ذات أهمية بالنظر إلى الطفل فحسب بل كان لها أثرها في الوالد أيضاً. والواقع أن استمرار هذه الفضائل وثباتها بين طبقات عامة الشعب في الوقت الذي انحطت فيه معظم عائلات الطبقة العليا إلى الحضيض وبخاصة في دوائر القصر الإمبراطوري، إنما يرجع إلى التربية المنزلية ومسئولية الوالد عن صفات ابنه الخلقية. ويوضح "جوفينال Juvenal" ذلك في عبارة تالية لعبارته السابقة حيث يقول "إذا كنت تفكر في ارتكاب عمل يشينك فلا تسخر من سني طفلك الغضة، بل دع ابنك الطفل يعمل رقيباً عليك فيما تعتزم من إجرام"

وعلى غرار هذا كان أثر الأم عظيماً وعظيماً جداً وذلك لما امتاز به مركزها في روما إذ أن مركزها هناك كان أعظم من مركز المرأة لدى أي شعب قديم آخر. ولم يكن مجال المرأة مقصوراً على مشاركتها في ميادين الحياة العامة، ولكن عظمتها ترجع إلى قوة نفوذها وإلى حريتها التي تمتعت بها في الأسرة. ومع فرض أن الأمثلة الخاصة قليلة، إلا أننا لا نجد بين أي شعب قديم آخر أثراً للمرأة يمكن مقارنته بذلك الأثر الخالد الذي تركته أم "كريلونس Coriolanus" أو أم "جراتشي Gracchi" وغيرهما من هذا الطراز.

سير الأبطال وسيلة من وسائل التربية

على أن أثر البيت في التربية كان يكمله تصوير نماذج مادية للرجولة الرومانية مقتبسة من التاريخ. ولم يستغل أي شعب آخر الشخصيات التاريخية الفذة لتكوين صفات الشباب وأخلاقهم في كل قرن كما استغله الرومان، فآدابهم القديمة كانت تدور حول الأساطير وقصص البطولة المتصلة بأبطال الرومان الأوائل، كما كانت أغانيهم تمجد أعمال هؤلاء أنفسهم. ونحن لا ننكر أن الإغريق اتبعوا هذه الطريقة نفسها أو ما يشبهها في أقدم الأزمنة، ولكن كان أبطال التاريخ الإغريق أنصاف آلهة أو مشمولين برعاية الآلهة، وعلى ذلك لم يكن هناك مجال لتقليدهم. أما الأبطال الرومان فقد كانت فضائلهم وأعمالهم من ذلك الصنف الذي يستطيع الرجل الروماني تقليده. وكما أن الإغريق اتخذوا من الشعر والموسيقى والألعاب الرياضية والرقص وسائل لتربية الأخلاق، فكذلك استغل الروماني وسيلتين جديدتين هما سلطة الأب والأم في المنزل والعلم بسير القدامى من الأبطال وضرورة الاقتداء بهم.

ومما يوضح أهمية هذا الموضوع ما كتبه بلوتارك من المحاضرات التي كانت للرومان بمثابة محاضرات في التربية مع أن كاتبها إغريقي فإنها كانت تعتبر أساساً للتربية الرومانية في كل من المنزل والمدرسة. على أن أثر هذه الكتابات يرينا أنها لم تكن إلا مظهراً من مظاهر هذا النوع من التربية الرومانية. ولقد لفت مستر ليكي Mr. Lecky النظر إلى الأثر العظيم الذي تركته دراسة هذه المثل العليا الشخصية ممثلة في شخصيات قريبة العهد في الزمان وفي المكان وفي الطبيعة. فيكون هذا الأثر أقوى وأعظم. فهذه الطريقة تفضل الطريقة التي اتبعت في العصور التالية حيث كانت هذه المثل العليا لا تتجسم في شخصيات القديسين الذين اتصفوا بصفات أرقى من صفات الأفراد العاديين أو في شخصيات دينية عاشت في قرون غابرة جداً.

وهنا أيضاً نجد صفة من صفات العقل العملي الذي يقتبس مثله العليا من العالم الواقعي لا من العالم الخيالي، ولا يكتفي بصفة خلقية واحدة يجعلها المثل الأعلى ثم يجسمها في شخصية تاريخية. وشخصياته المثالية ليست بعيدة جداً عن الواقع، ولكنها مستمدة من صور شخصية لأشخاص حقيقيين.

التقليد وسيلة من وسائل التربية

مما تقدم يتبين لنا أهم خصائص طرق التربية الرومانية هو وجود عنصر التقليد وإذا كان الإغريق قد أكدوا الناحية الروحية وسعوا للوصول إلى النتائج التربوية بخلق بيئة ثقافية قوامها الفن والدين والحفلات والتمثيليات والحياة الحرة في الأماكن العامة، فإن جماعة الرومان قد أكدوا الميل الفطري إلى التقليد ورموا إلى نتائج تربوية من وضع مثل حيوية محسوسة وشخصيات مجسمة يحذون حذوها. ومع أن البيداجوجي أو المربي الملهم عند جماعة اليونان كان يقوم بالدور أو الوظيفة نفسها، فإن هؤلاء المربين كانوا يضبطون السلوك ويوجهونه. ونظراً لأن معظمهم كان من طبقة العبيد فعنصر التقليد يكاد يكون معدوماً. وكان على الشاب الروماني أن يصير تقياً، وقوراً، محترماً، شجاعاً، فيه رجولة وحزم وأمانة، وذلك بتقليده المباشر لوالده وللشخصيات الرومانية القديمة كما هو ظاهر في خرافاتهم وأقاصيصهم التاريخية وللأشخاص الممتازين الذين يرونهم ويظهرون أمامهم في الشارع وعلى منصة الخطابة.

وبينما نجد هذا التقليد عند الرومان يمتاز بانعدام عنصر الحرية أو بأنه أقل منه عند الإغريق، فإننا لا نجده من نوع التقليد الشرقي الذي ينقل بنصه وفصه، فقد كان التقليد لنماذج حية لا لمثل ميتة ولا لعادات ميتة قديمة ورثت من أزمنة توغلت في القدم بحيث أصبحت عديمة المعنى بالنسبة للمقلد. وبالرغم من أن الرومان كانوا يميلون إلى الناحية التقليدية في عمل الأشياء فقد كان أهم شيء عندهم وضع المبادئ ممثلة في قوانين تفسر في كل جيل لتؤدي حاجة الحضارة وحاجة الناس الذين اتصلوا بهم وزاد احتكاكهم بهم.

وهناك ناحية أخرى اختلفت فيها التربية الرومانية عن الإغريقية، فقد كانت التربية طريقة تعليم بالعمل أكثر من أن تكون طريقة تعليم بالتلقين.. فقد كان المتعلمون يقومون بأعمال معينة ليتعودوا بعض العادات الحسنة المقبولة. ولقد تلا هذه المرحلة عند الإغريق مرحلة أخرى هي مرحلة التعليم بالتلقين لكي يبنوا أو يؤسسوا هذه العادات على أسس عقلية.. وهذه الطريقة لم يجعلها الرومان جزءاً من تربيتهم– هذا ومع أنهم قد اقتبسوا في العصور الأخيرة عادة الإغريق، فإن هذه لم تكن عادة وطنية عامة بينهم جميعاً ولم تصبح جزءاً أساسياً من عملية التربية لديهم، ولم يعم استعمالها حتى العصر الإمبراطوري.

على أن هناك خلافاً جوهرياً بين طريقة العمل لدى الإغريق وبين مثيلتها عند الرومان. فقد كان الطفل الإغريقي يتدرب في المدرسة على الألعاب الرياضية وعلى الرقص لكي يصل إلى التناسق والرشاقة الجسمية وإلى الاتزان الخلقي، فكان يتعلم كيف يلعب بالقيثارة وكيف يردد أشعار هومر مع فرقة موسيقية، وكان هدفهم الأساسي من ذلك هو إيجاد انسجام الروح. أما الرومان فقد كانوا لا يعترفون بالألعاب الرياضية أو بالرقص أو الموسيقى أو الأدب وما يشبهها باعتبارها مظاهر للكفاية. وفي الحقيقة كان الولد الروماني يكتسب بطريق اللعب نمواً جسمياً إلى حد ما، ولكن لم يكن ذلك بطريقة منظمة. ولم تكن هناك ملاعب خاصة للرياضة، ولكنهم كانوا يمارسونها في الحقول والمعسكرات، وكانوا يتمرنون على استخدام السلاح. وكانت تربية الشبان على أي حال تنم على الأعمال سواء بالانتماء إلى الجيش أو العمل في الحقل أو الاشتغال بالسياسة أو بالاشتراك الفعلي في الأعمال التي كانوا يطالبون فيما بعد بالقيام بها باعتبارهم مواطنين صالحين. من هذا يتبين لنا خواص التربية العملية بمعنى التمرين على الأعمال نفسها التي سيتولاها الشاب فيما بعد بدون نظر إلى التدريب أو التعليم في بعض نواحي النشاط التي امتازت بها التربية اليونانية الحرة وهي النواحي التي لها قيمة ثقافية لأنها تغرس في نفوس الأطفال أصول رجولة أتم وأكمل.

أدوار التربية الرومانية

تنقسم التربية الرومانية إلى دورين عظيمين. فأما الأول فكان رومانيا بحتاً، وأما الآخر فقد ظهر فيه التأثير الإغريقي وفيه أصبحت التربية خليطاً. وهذا التغير يشبه كثيراً الانتقال إلى العصر الحديث في التربية الإغريقية، ولكن نظراً لما امتاز به الخلق الروماني من ثبات، فإن هذا التغير كان تغيراً تدريجياً أكثر منه في بلاد اليونان، وقد أثر في عامة الشعب بنسبة أقل من تأثيره هناك. وقد كان الأثر اليوناني ملحوظاً أولاً في بعض النواحي كالدين، وإلى حد ما في القانون. ويلاحظ أنه كان من التقاليد زيارة أعضاء مجلس العشرة لليونان قبل وضع قوانين الاثنتي عشرة لوحة سنة **450** ق.م. وقد أخذوا عن الإغريق كذلك الحروف الكتابية في عصر مبكر جداً.. ولكن لم يحدث أي تأثير عميق من الناحية الاجتماعية أو التربوية إلا قبيل منتصف القرن الثاني قبل الميلاد. إلا أنه بعد هذا التاريخ يمكن أن تقول أن المثل العليا الإغريقية أصحبت لها السيادة في ميدان التربية وفي التعليم الشكلي. ويرجع سبب هذا النجاح النسبي في هذه الناحية إلى أن روما لم تكن لها نظم تربوية خاصة بها. وهناك أدلة كثيرة على هذا التغيير. وقد جعل الأستاذ "لوري Laurie" سنة **148** ق.م حداً فاصلاً بين العصرين –وهي السنة التي مات فيها "كاتو Cato" الذي كان من أشد المعارضين لنمو الأفكار والعادات الإغريقية– وقد يتخذ البعض سنة **146** ق.م السنة الفاصلة بين العصرين وهي تاريخ فتح الرومان لبلاد اليونان وقد نقل فيه الفاتحون إلى رومية الأدب والعلماء بل المكتبات الإغريقية على أن سنة **161** ق.م لها نفس الأهمية لأنه في ذلك التاريخ قرر مجلس الشيوخ طرد الفلاسفة وعلماء البيان من روما.

وترينا هذه الأحداث الثلاثة أن النصر لم يتجاوز حد البدء فقط، وأن سيادة النظم التربوية اليونانية ومعاهدها لم تتم إلا في عصر الإمبراطورية حوالي سنة 31 قبل الميلاد. وإذا أردنا أن نبحث عن شخصية تمثل الحد الفاصل بين العهديين، فلن نجد أهم من "شيشرون (106 43 ق.م.)" فقد كان أول روماني ظهرت شخصيته وعظمته بطريق الخطابة. وإذا أردنا تاريخاً معيناً، كانت سنة 55 ق.م أكثر السنين ملاءمة لأنها هي السنة التي نشر فيها "شيشرون" كتابه عن الخطابة، وقد كان ذلك أول عمل قام به روماني وتجلى فيه أثر المثل العليا الإغريقية.

وينقسم كل من هذين العصرين الأساسيين قسمين فرعيين، وبذلك تنحصر عصور التربية الرومانية في أربعة عصور هي:-

أولاً- عصر التربية الرومانية الأولى 703 ق.م- 250 ق.م

وقد سادت في هذا العصر جميع مميزات التربية الرومانية. فقد كان المنزل هو المدرسة الأولى، فكانت الأم تتعهد الطفل ثم إذا أصبح غلاماً تعهده أبوه، وقد كان المنزل هو المدرسة الوحيدة. وكان الغلام يصاحب أباه إلى العمل – الخاص والعام– وكان يصاحبه أيضاً في الشارع، وفي منصة الخطابة، وفي المعسكر، بل في كل مكان. وكانت التربية خلقية، والنظام قاسياً، والمثل العليا جامدة شديدة. وقد كان كل ما عندهم من عناصر الأدب الداخل في عملية التربية متصلاً بالمهام والترتيلات الدينية حيث كانوا يتعلمون الأناشيد الدينية والأغاني القومية، وكذلك كل ما يتعلق بقوانين الاثنتي عشرة لوحة. ولقد استمرت هذه القوانين الأساسية للجمهورية التي اتبعت سنتي **451**، **450** ق.م أساساً للمجتمع الروماني ما يقرب من ألف عام. وقد كانت هذه القوانين في وظيفتها العامة تشبه "ليكرغوس" ولو أنها لم تعالج المسائل التربوية بقدر ما عالجت سلطة الأب وحقوق الملكية والحقوق الدينية والواجبات السياسية والحربية وغيرها من الموضوعات المشابهة. ويمكن أن نعتبر هذه القوانين بمثابة الأساس الذي قام عليه المجمع الروماني، ومن ثم شملت المثل العليا للحياة التي شكلت أهداف التربية المحسوسة. أما العلاقة بين القوانين وبين التربية في معناها الضيق فتتلخص فيما يأتي..

أولاً– تحديد سلطة الوالد على ولده، وواجباته فيما يختص بتربيته.

ثانياً– ضرورة حفظ كل ولد للقوانين كما نشرت في دار الخطابة، وفهمها فهماً تاماً. وقد ظلت هذه العادة متبعة عدة أجيال. وقد كان لهذه العادة أثر لا يستهان به في التدريب العقلي، ولو أن ميزتها العملية قد جعلت أثر مثل هذا التدريب يختلف تمام الاختلاف عما كان يكتسبه الصبي اليوناني من إلمامه بأشعار هومر مثل ذلك الإلمام.

وفي أخريات هذا العصر، اهتمت المدارس الأولية بتعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وبعد إدخال قوانين الاثنتي عشرة لوحة بقليل، ورد ذكرها في قضية فيرجينيا التي قيل أن أحد أعضاء مجلس العشرة اليوناني أخذها من إحدى هذه المدارس. وسواء أكانت هذه حقيقة أم خرافة فإن هذه المدارس ظهرت قبل نهاية هذا العصر بكثير وأكملت التربية المنزلية بتعليم المواد الشكلية. وكانت هذه المدارس الأولية تعرف باسم Ludi[2] وهذا الاسم يدل دلالة واضحة على أن وظيفة هذه المدارس كانت وظيفة تكميلية، وأنها لم تكن أساسية في التربية الحقيقية للشاب الروماني. وقد كانت هذه المدارس ذات طابع خاص، وكانت تقام في بعض المنازل الخاصة أو في زاوية لا يتردد عليها أحد، أو في ردهة معبد أو في بناء عام. وحتى فيما يتعلق بتعليم القراءة والحساب فقد كانت هذه المدارس تتبع طريقة مخالفة للطريقة المنزلية.

([2]) هذه الكلمة مشـــتقة من Ludus بمعنى لعب أو رياضـــة بدنية، ومن معانيها الإهمال أو الترك، وتتضـــمن الكلمة الإغريقية Schole بمعنى مدرســـة، مثل ذلك المعنى في الأصـــل إذ أن معناها الأصلي الاستجمام أو الفراغ من العمل Leisure– المؤلف.

ثانياً- عصر إدخال الثقافة والمدارس اليونانية

يمكن أن نعتبر الفترة الواقعة بين منتصف القرن الثالث ومنتصف القرن الأول قبل الميلاد فترة انتقال تغلغلت في أثنائها العادات والمثل العليا الإغريقية.. وقد وافقت هذه الفترة عصر التوسع في شبه جزيرة إيطاليا. ويلاحظ أنه قبل ذلك التاريخ كانت روما مجتمعا محليا، ثم أصبحت من بعده إمبراطورية، فكان لابد أن تكتسب ثقافة عالمية Cosmopolitan. وفي مستهل هذه الفترة الانتقالية، كانت المدارس الأولية –التي كانت تسمى أيضاً مدارس الأدباء– قد ازدادت زيادة كبيرة وأصبحت تعرف أيضاً باسم مدارس علماء اللغة Gramnatists وهذا التغير يدل دلالة قاطعة على أن التطور كان يأخذ مجراه. وفي أوائل هذا العصر، قام "ليفيوس أندرونيقوس Livius Andronicus" (**284– 204** ق.م.) بترجمة "الأوديسة" إلى اللاتينية، وسرعان ما أدخل هذا الكتاب وعم استخدامه في هذه المدارس، فزاد في موادها الأدبية حتى بلغت درجة لم تبلغها من قبل، وتبع هذا سرعة الترجمة من اليونانية، وأخذ الأدب اللاتيني ينهض. قد أحدث هذا التقدم في الأدب تقدماً أساسياً في التربية، فظهرت المدارس الثانوية التي تختلف عن المدارس اللاتينية المعروفة بالليدو Ludus وتعد أرقى منها.

على أنه من الصعب أن تقرر التاريخ الذي أنشئت فيه هذه المدارس. وقد كان "أندرونيقوس Andronicus" اليوناني السابق الذكر، عبداً جيء به إلى رومية من موطنه في جنوبي إيطاليا حوالي سنة **267** ق.م، وبعد أن أصبح حراً وأطلق سراحه، قيل أنه تولى تدريس اليونانية واللاتينية. وكان "إنيوس Ennius (**239– 169** ق.م)" مؤلفاً يونانياً ومترجماً، وقد عهد إليه بمثل ذلك العمل. وقد ذكر لنا بلوتارك شخصية أخرى هو "سبيريوس كارفيليوس Spurius Carvilius" الذي كان أول من افتتح مدرسة في روما سنة **260** ق.م، وليس هناك من شك في أن بلوتارك كان يقصد أول مدرسة ثانوية. ومن المحتمل أن هذه المدارس لم تكن تعلم أكثر من بعض المعلومات المتعلقة بالأدب اليوناني وذلك بطريق الترجمة لأقلية مختارة، وكذلك بعض المعلومات المحدودة الخاصة باللغة الإغريقية، ولذلك لا يمكن أن نقول بأنهم أسسوا مدارس بمعنى الكلمة. ويذكر لنا "ستنيوس Suetonius" عن "كراتيس الملوسي Crates of Mallos" السفير الإغريقي في رومية، أنه قد حدث له حادث يؤسف له وهو سقوطه في بالوعة. فاستبقى لذلك في رومية، وكان أول مدرس إغريقي هناك سنة **157** ق.م. وقد افتتح سوتنيوس Suetonius كتابه المسمى "حياة عظماء اللغويين Lives of Eminent Grammarians" سنة **141** ق.م بما يأتي..

"لم يكن علم اللغة في قديم الزمن محبوباً في رومية، فقد كان في الحقيقة قليل الفائدة في المجتمع الروماني حين كان الناس مشغولين بالحروب الدائمة، ولم يكن لديهم وقت كاف لتنمية الفنون الحرة. وقد كان رجال العلم الأوائل هناك إما شعراء وإما خطباء يعتبرون أنصاف إغريق" ثم ينتقل من هذا إلى أن يذكر أن " Livius & Ennius" كانا من أوائل هؤلاء، وأن "Crates كان أول مدرس لعلم اللغة هناك. وقد قدم "Ennius" إلى رومية سنة **204** ق.م، أما "Crates" فقد قدم سنة **157** ق.م. ومهما يكن من شك في منشأة هذه المدارس، فمن المؤكد أنه بانتهاء هذه المدة التي حددها "Suetonius" لأول مدرس يعلم اللغة كان يعلم بالمدارس التي من هذا النوع معلمون يختلفون عن هؤلاء الذين كانوا في المدارس اللاتينية الأولى. وقد كانت هذه المدارس كثيرة لأنه في سنة **161** ق.م صدر قرار يقضي بأنه يجب أن يكون من المباح لجناب القاضي يوميونيوس بأن يتخذ الوسائل ويمهد السبيل لعمل ما تتطلبه مصلحة الجمهورية ويستدعيه القيام بواجباته بحيث لا يسمح لأحد من الفلاسفة أو علماء البلاغة بالبقاء برومية.

ولقد أشار هذا القانون الصارم لنوع آخر من المدرسين أرقى من مدرسي علم اللغة. ويروي "سوتونيوس Suetonius (79 ق.م)" أن مدرسي اللغة قاموا بتدريس الخطابة والبيان في يوم من الأيام. وقد حدث هذا كثيراً في عهد والده حتى أن بعض طلبة مدارس اللغة كانوا يخرجون من هذه المدارس وينقلون إلى المحاكم مباشرة..– ولكن قبل أيام "سوتونيوس" هذا بكثير، بل قبل نهاية هذا العصر الذي نحن بصدده، ظهر الأثر اليوناني في التربية الرومانية وذلك بإدخال مدارس الخطابة لإتمام الرسالة التي بدأتها المدارس الثانوية أو مدارس اللغة. ولم يكن هذا التجديد بالمرغوب فيه، ولم يكن أثره عاماً وشاملاً حتى العصر الإمبراطوري، وهذا واضح حتى في الفترة التي ظهر فيها قليل من مشاهير الرجال الذين تعلموا في مدارس الخطابة واستفادوا منها عملياً مثل "شيشرون، بمبي، القيصر يوليوس، مارك أنتوني، وحتى أوغسطس" الذين قال عنهم "Suetonius" أنهم كانوا أفراداً غير عاديين، وقال أيضاً أن الخطابة بدأت تظهر تدريجياً، وأخذت فائدتها تظهر شيئاً فشيئاً، وأن هناك نفراً من الناس تخصصوا فيها ليدافعوا عن حقوقهم الشخصية، ولينالوا بها الشهرة والصيت. وقد سادت في هذه الفترة عادة إرسال الشبان إلى مدارس البيان في اليونان مثل شيشرون، على أن إدخال مدارس البيان اللاتينية لم تكن متممة لمدارس البيان الإغريقية فحسب، ولكنها أيضاً وسعت من نطاق هذه التربية الشكلية إذ أنها أثرت في عدد أكبر من السكان. وفي سنة 92 ق.م صدر القرار الآتي..

"لقد علمنا أن هناك نفراً من الناس قد أدخل نوعاً جديداً من النظام المدرسي حتى أن شبابنا قد انجذبوا إلى مدارسهم، وأن هؤلاء النفر قد أطلقوا على أنفسهم اسم "جماعة البيان اللاتينية" وأن شبابنا يضيعون أوقاتهم بصرف أيام طويلة معهم. هذا ولما كان أجدادنا وأسلافنا قد حددوا نوع المعرفة المناسبة لعقول أحفادهم، ونوع المدارس التي يجب أن ينتظموا في سلكها، فنحن لا نقر هذه البدع الجديدة المخالفة لتقاليد أجدادنا وتعاليمهم، وتبدو هذه البدع في أعيننا مثلاً سيئاً، ولذلك نرى أنه من الواجب علينا أن ننذر كل من يفتتح هذه المدارس، وكل من يلتحق بها من أبنائنا بالسخط العظيم".

على أن وجه الشبه بين هذه الحركة وموقف العناصر الرجعية فيها، وبين مثيلتها في العصر اليوناني عظيم جداً. ومع ذلك فمن الواضح جداً أنه طيلة هذه الفترة سادت المثل العليا الرومانية القديمة، وأن عملية التربية استقرت في البيت لا في المدرسة..– ونحن إذا استثنينا مدارس Ludus وما كان لها من أثر، وجدنا أن أثر المدارس الجديدة كان محلياً ولم يتعد العائلات الراقية. والبيان الذي أدلى به الإمبراطور "مارك أوريليوس Marcus Aurelius" عن التعليم والتربية في عصره –في القرن الثاني الميلادي– يرينا إلى أي حد تغلغلت الآراء القديمة وأثرت حتى في أخريات العصر الإمبراطوري.

ثالثاً- العصر الإمبراطوري- عصر التربية الرومانية الهلدنية

في هذا العصر الذي يمتد زهاء ثلاثة قرون، قرن منها قبل الميلاد وقرناه بعده، حاول الرومان أن يقتبسوا بعض الشيء من معين الثقافة اليونانية ومن مظاهر نشاطهم ومن فرديتهم ليمزجوه بحياتهم الرومانية القديمة. وربما لم يحدث هذا من قبل بل ربما لم يحدث في أي وقت من الأوقات أن جماعة من الناس حاولوا محاكاة الحياة العقلية التي يحياها الآخرون. ولقد استطاع الرومان بما عرف عنهم من شجاعة أن يجعلوا هذا من الممكن دون أن يتخلصوا من مميزاتهم، بل لقد أدخلوا بعض التعديلات المناسبة على الأفكار اليونانية، وعلى خواص تربيتهم. فلم يصل الرومان قط في عبقريتهم وعقليتهم وعالميتهم مبلغ ما وصل إليه اليونانيون، ولكنهم نجحوا في التغلب على المظاهر الخارجية، وفي أحسن أحوالهم قد تمكنوا من إكمال شكل الأدب. وفي أواخر أيام الإمبراطورية كانت حياتهم العقلية وآدابهم وتربيتهم قد رجعت إلى شكلها الروماني الصرف ولم يعد لها قيمة مطلقاً.

على أن الوسائل العامة التي بها استقى الرومان الثقافة اليونانية ترجع إلى أنهم اقتبسوا نظمهم التربوية وكونوا منها نظاماً لم يصل اليونان أنفسهم إلى تكوينه في يوم من الأيام.

مدارس الأدباء

لقد ارتقت هذه المدارس نوعاً ما في هذا العصر ولو أن تفاصيل أعمالها ليست معروفة لدينا بالضبط. ولم تحاول هذه المدارس الأولية –حتى هذا العصر– أن تدرس أكثر من مبادئ القراءة والكتابة والحساب. ولما كانت القراءة في مدارس اللغة تعتبر من الفنون الجميلة، كان من المحتمل جداً أن الطفل الذي يحسن القراءة العادية ينقل مباشرة إلى مدرسة أرقى. وفي أيام شيشرون نجد أن قوانين الاثنتي عشرة لوحة قد اختفت واستبدلت بها "الأوديسة" اللاتينية أو قطع من الأمثال الخلقية الشعرية. ونحن إذا استثنينا بعض الأشياء التي ذكرت في "هوراس" وجدنا أن المربي اليوناني كان يقوم بوظيفة الأب في رعاية الطفل رعاية مباشرة. ولقد أظهر الرومان عناية بالغة بانتقاء "البداجوج" أكثر من جماعة اليونانيين، ومما يدل على أنهم لم يكونوا جهلة، ما قام به "Paloemon" مؤلف إحدى الرسائل العلمية القديمة على "النحو اللاتيني" وقد كان أول من أظهر التصريفات الأربعة، وكان أستاذاً لكونتيليان أحد مشاهير الرومان في هذه الأيام، وقد تمكن من الإلمام بمبادئ الأدب عندما كان بيداجوبا يحضر دروس أستاذ علامة في المدرسة.

وقد كانت أمثال هذه المدارس شائعة جداً، وقد كانت تقام في حجرة أو تحت ظل شجرة أو في حظيرة بل في الهواء الطلق. ولما لم يكن هذا النوع من التربية إغريقيا، لم يقابل بأية عناية مطلقاً، ولم يقابل مثل هؤلاء المدرسين بأي تقدير.

مدارس اللغة

لقد اكتسبت هذه المدارس الآن نظاماً تربوياً واضحاً في طريقة خاصة ونظام ثابت. وقد أصبحت معضدة من الشعب وكانت هذه المدارس على نوعين هما:

1- مدارس لتعليم اللغة اليونانية.

2- مدارس أخرى لتعليم اللغة اللاتينية.

وقد أوصى "كونتليان" بالذهاب إلى المدارس اليونانية أولاً وتعلم لغتها. أما مدارس اللغة الثانوية فقد كانت في كل مدينة من مدن الإمبراطورية، وظلت هذه المدارس البقية الباقية من نظام المدنية الوثني حتى بعد أن قضى البرابرة على الحضارة الرومانية. وقد كان أهم عمل في هذه المدارس هو دراسة علم اللغة، وقد كان هذا العلم يشمل أشياء أكثر من تلك التي يشملها في يومنا هذا. فقد كان يشمل دراسة العناصر اللغوية ومنتجات الأدب واللغة. وقد كانت هذه المدارس في جوهرها مدارس للأدب، وقد كان المدرس يطلق عليه اسم الأديب Literatus كما كان يطلق عليه اسم اللغوي Grammaticus وقد كانت فكرة الأدب عند "Quintilian" أوسع من معناها اليوم لأنها كانت تشمل ما يخرجه المؤرخون والكتاب من العلماء والشعراء. ولقد كتب "فرو Varro (ولد سنة 116 ق.م)" العالم الروماني في عصر شيشرون، عن الفنون الحرة السبعة وهي قواعد النحو والبيان والمناظرة والحساب والهندسة والموسيقى والفلك. هذا بالإضافة إلى ما كتبه عن الطب وفن العمارة إذ قد اتسع نطاق العلم أمام الروماني وقد أصبح مثيلاً لنظيره لدى اليونان.

ومن المؤكد أن الرياضة والموسيقى ومبادئ المناظرة قد أدخلت إلى المدارس اللغوية. وقد سبق أن لاحظنا أن هذه المدارس اعتدت على اختصاص مدارس البيان. وقد استمر هذا الاندماج حتى عصر متأخر من عصور الإمبراطورية. ويمكن أن نلحظ أن الطابع العملي الذي امتازت به الحياة الرومانية لم يختف من هذه المدارس. وهكذا كانت فائدتها ووظيفتها تختلف عند الرومان عنها عند الإغريق. فلم تدخل في مناهجها الألعاب الرياضية أو الرقص. إذ كانت الألعاب تتصل بالتدريب العسكري، أما الرقص فكان يمارس في المنزل. على أن الاتجاه العملي للعقلية الرومانية، والنزعة القانونية، والطبيعة المنظمة، ظهرت بجلاء في مدارس اللغة. وقد كانت هذه المدارس يظهر فيها النشاط التربوي على أشده، وكان ذلك من أعظم مميزاتها. وقد وضعت قواعد اللغة اللاتينية قديماً أيام الإمبراطورية، ولو أن الشكل النهائي الذي وضع لهذه المادة لم يكن إلا من عمل دوناتوس Donatus في القرن الرابع، وبرسكيان Priscian في القرن الخامس.

وقد أمدنا كونتليان Quintilian بفكرة عامة عن أعمال هذه المدارس، فقد كان المدرس يقرأ مختارات مطولة من كلام الشعراء والمؤرخين وفي مقدمتهم "هومر اللاتيني"، "فرجيل"، "هوراس". وقد وضعت الشروح لكل من المادة والناحية الأدبية. وقد بذلت عناية خاصة بالقراءة الشفوية كبداية للتدريب على الخطابة..- وقد صحب هذا تمرين على الكتابة الإنشائية والشعر وتقسيم الموضوع إلى فقرات. والنوع الذي شاع استخدامه في التمرينات هو تعيين موضوع من قطعة مقتبسة، أو من حكمة لبعض الكتاب ليكون أساساً لمقال أو لموضوع إنشائي. ويرى الأستاذ جوليان أن مثل هذا المقال كان يشمل العناصر الآتية..

1- تقريظ للمؤلف A panegrie upon the author.

2- توسيع لفكرته.

3- شرح ودفاع عن المبادئ التي تنطوي عليها الفكرة.

4- اقتباسات تثبتها أو حوادث تبينها.

5- نصائح عملية.

ولقد ظل الهدف الذي ترمي إليه مدارس اللغة مخالفاً كل المخالفة لمدارس الخطابة. ففي مدارس اللغة كان الهدف هو إتقان اللغة وتصحيح العبارات في القراءة والكتابة والكلام، وذلك عن طريق قراءة ما كتبه مشاهير المؤلفين من اليونان والرومان. وهكذا نجد أن التربية الأدبية التي ارتقت على يد الإغريق إلى أن أصبحت أعظم شكل من أشكال التربية الحرة قد تقدمت على يد الرومان أيضاً في اتجاه عملي لإعداد الفرد لحياة العمل.

مدارس البيان

قد كانت هذه المدارس هي أسمى ما وصلت إليه هذه التربية الأدبية العملية. وقد كانت هذه المدارس التي تشبه مدارس السوفسطائيين، أو مدارس البيان الإغريقية، تعد الفرد للحياة المباشرة في روما، وبذلك لم يقبل عليها إلا من استوثق من أنه سيكرس نفسه وحياته للصالح العام فقط. وفي إبان العصر الإمبراطوري الأخير، صار مثل هذه الحياة من أهم ما تمتاز به طبقة الشيوخ عندما ازداد عدد هذه الطبقة فشمل أفراداً كثيرين ليس لهم من مميزات سوى عطف الإمبراطور أو بعض كبار الموظفين، أو امتلاك ثروة تمكنهم من الحصول على امتيازات تعفيهم من التزامات الشخص العادي. ومن ثم نمت التربية البيانية وانتشرت في أثناء قرون الإمبراطورية على الرغم من أن التحمس للبلاغة الخطابية حباً في الحرية قد انتهى.

ولقد كان لفن الخطابة أهمية عظيمة وأثر دائم في رومية أكثر مما كان لها في بلاد اليونان. فبينما نجد أن الإغريق كانوا يجدون مجالاً لميولهم العقلية في مدارسهم الفلسفية، وفي ديانتهم الجديدة، نجد أن الرومان وجدوا في فن الخطابة التطبيق العملي لكل مظهر من مظاهر الثقافة الراقية التي راقت في نظرهم. وطبقاً لما أوضح شيشرون في كتابه "فن الخطابة" يجب أن يكون للخطيب ما للفيلسوف من معرفة بالأشياء وبالطبيعة البشرية. ولكن يجب أن يكون لديه أيضاً قدرة على جعل هذه المعرفة ذات فائدة عملية يؤثر بها في زملائه بطريق الخطابة. فالمقدرة الخطابية لدى الروماني

، كانت تمثل الطرق المختلفة التي يستطيع بها الرجل المتعلم في العصور الحديثة أن يستغل معلوماته لخدمة زملائه. ولا يدل هذا على أن فكرتهم عن التربية كانت ضيقة، ولكن المجتمع الروماني لم يكن يسمح إلا بالقليل من الوسائل التي يمكن بها استغلال المقدرة الفكرية في مهام الحياة العملية. وقد كان كبار المحاربين في هذا العصر من كبار الخطباء، وربما كانوا كذلك لمقدرتهم الخطابية. ولقد كان الخطيب أعظم من الفيلسوف لأن المقدرة الخطابية تستلزم الثقافة الفلسفية. وقد كان الخطباء حينئذ يقومون بالوظائف التي تقوم بها في أيامنا هذه منصات الخطابة والصحافة والمحاماة والمناظرات القانونية، بل الجامعة. ومن ثم كانت الخطابة المثالية في أفضل حالاتها وظيفة عظيمة، ولم تكن وظيفة مصطنعة شكلية ضيقة الحدود إلا إذا نظرنا إليها حين تحقق أغراضها في الحالات العادية.

وكانت التربية في مدارس البيان تبدأ في سن الخامسة عشرة عندما يبدأ الطفل في ارتداء زي الرجال. فإذا قدر للشاب عمل اجتماعي، دخل مدارس البيان لإتمام دراسته اللغوية التي بدأها في المدارس الثانوية. وتتوقف المدة التي يقضيها الشاب في هذه المدارس على ميوله ومقدرته، وعلى المدرسة التي التحق بها.

وكان النظام المألوف الذي تسير عليه المدرسة في الغالب يشمل الخطابة والمناظرة، وكثيراً ما ذكرت موضوعات المناظرات لاسيما في كتابة النقاد الساخرين.. ومن بين هذه الموضوعات "هل كان هانيبال محقاً في بطئه أمام أسوار روما؟ وهل يطلق سراح الرقيق أو يعتق حين يصل إلى الأراضي الرومانية إذا كان سيده قد طوق جيده بطوق من الجلد أو الذهب[3] ليسهل عليه سبيل الهرب؟ وإذا اشترى أجنبي السمك الذي سيخرج في شبكة الصياد، ثم طرح الصياد شبكته وجذبها من الماء فوجد فيها صندوقاً مملوءاً بالجواهر، فهل تكون الجواهر ملكاً للأجنبي؟"

وبالبحث في هذه المشكلات وما يشبهها، ومن بعض نقط في القانون الروماني أو المذاهب الأخلاقية، كان الروماني يتدرب على الخطابة ويعد نفسه لها.

([3]) كان المتبع أن يطوق الشاب الروماني الحر بهذا الطوق ليكون دليلاً على حريته.

ومدرسة البيان –في أحسن أشكالها– اشتملت على أكثر من مجرد الإعداد للمناقشة. ونحن إذا أخذنا برأي "كونتليان" عرفنا أن مدارس اللغة كانت تعد الطفل إعداداً أدبياً، وأن مدارس البيان بدورها كانت تعلم الطفل الموسيقى والحساب والهندسة والفلك والفلسفة. ويعارض "كونيليان" من يقول إن دراسة مواد كثيرة كهذه كانت عديمة الجدوى. وكان يرى أن العقل الإنساني يستطيع أن يتعلم أشياء كثيرة في وقت واحد وأن لدى الخطيب دون غيره، المقدرة على ذلك. ويعد "كونتليان" الصفات المكونة للخطيب فيما يأتي.. "يجب أن يكون ملماً بالأشياء وذلك بطريق إلمامه بالأدب، وأن تكون مفرداته اللغوية غزيرة، وأن يكون له قدرة عظيمة على اختيار الألفاظ، وأن يكون على علم بالانفعالات الإنسانية وبكيفية استثارتها، وأن يكون في أخلاقه رشاقة واستقرار، وأن يكون له ذاكرة قوية، ودراية بالتاريخ وبالقانون، وقدرة على حسن الإلقاء. وإلى جانب ذلك كان يرى أنه لا يستطيع أن يكون خطيباً مجيداً إلا من كان رجلاً مستقيماً قبل كل شيء" ذلك هو المثل الأعلى الذي ينشده مدرس يعتبر من أعظم المدرسين نجاحاً، وشخص يعتبر من أعظم رجال التربية.

المكتبات والجامعات عند الرومان

يمكن اعتبار التربية العالمية بمعناها الأعم في روما تقليداً لما كانت عليه في بلاد اليونان. وقد تكونت مكتباتهم في أول الأمر من الغنائم والاسلاب التي ظفروا بها من اليونانيين. كما كانت الحال بالنسبة لكبار المربين الذين كانوا في الأصل عبيداً أو مهاجرين من بلاد اليونان عقب الغزو الروماني. وقد أحضر الحاكم "بولوس ايميليوس Paulus Aemilius" في تمام سنة **167** ق.م أولى هذه المكتبات، ونهج على منواله "سولا Sulla" وغيره من الحكام. أما "أوغسطس Augustus" فقد أنشأ مكتبتين عامتين. وخلال العصر الذهبي للأدب اللاتيني ازدادت الكتب وتعددت المكتبات وتقدمت الثقافة تقدما كبيرا. وكانت المكتبة التي أنشأها "فيسباسيان (**69**– **79**م)" في هيكل السلام بعد حريق "نيرون" هي النواة التي نشأت منها جامعة روما. وفي عصر "هادريان (**117**– **138** ميلادية)" ومن جاء بعده من الأباطرة الذين اهتموا بالأدب والتربية، نمت تلك الجامعة وترعرعت وسميت باسم "أثينيوم Anthenoeum" وبذلك أصبحت شبيهة بجامعة الإسكندرية. ولقد اهتمت الجامعة بالقانون وبالفلسفة، وكانت في ذلك متبعة ما عرف عن الرومان من اتجاه عملي.. وكانت الفنون الحرة لاسيما اللغة والبيان ممثلة فيها في اللغتين اللاتينية واليونانية. وفيما بعد أخذ الأباطرة أو على الأقل أحدهم وهو الإسكندري "سيفيروس Alexander Severus" في تعيين مدرسين للهندسة وللرياضة والميكانيكا، وكانت هذه المواد المختلفة تبين الاتجاهات التي اتبعتها الدراسة في الجامعة، ولكن كانت هذه الدراسة ينقصها البحث العملي أو التفكير الابتكاري. وقد عم هذه الدراسات نظام شكلي شبيه بالنظام المتبع في المدارس الأولية أو النظام الذي وضعه اليونانيون.

وبينما يمكننا القول بأن المدارس الثانوية ومدارس الخطابة انتشرت في جميع المقاطعات فإننا لا يمكن أن نقول مثل هذا بالنسبة للجامعات إذ لم تكن هناك جامعات رومانية شبيهة بمراكز الثقافة اليونانية التي كانت منتشرة في الشرق بوجه عام وكانت واحدة منها في الغرب في Massilia (مارسيليا الآن). وكانت إقامة المكتبات الرومانية فرصة مناسبة لظهور الجامعات، وكان إنشاؤها في مدن الأقاليم أمراً نادراً. وقد وصف "بليني الصغير Pliny the Younger" في الكثير من رسائله تأسيس مثل هذه المكتبات وصفاً تشتم منه رائحة النظام الحديث، فقد قال أن تأسيس المكتبة لم يجعل منحة لمدينة إلا إذا عملت البلدية على صرف منح سنوية للمتفوقين أو لمن يستخدم المكتبة ويستغلها استغلالاً حسناً.

تشجيع الإمبراطورية للمدارس

لقد ازداد عدد المدارس خلال العصر الإمبراطوري حتى أصبح لكل مدينة في المقاطعة مدرسة ثانوية ومع ذلك لا يمكن أن نقول أن هناك نظاماً تربوياً سائداً. ولم يكن هناك إشراف حكومي على هذه المدارس ولم يكن هناك أيضاً عنصر جبري في إنشائها، ولا انسجام في صفاتها العامة، ولكن لما كانت الحكومة –الإمبراطورية أو البلدية– تعمل على تشجيع هذه المدارس، فقد الكثير منها صبغته الخاصة، وبهذا المعنى يمكن القول أنها كونت فيما بينها نظاماً عاماً إلى حد ما.

وقد ساعد على نمو جامعة رومية ذلك النظام الذي وصفه "سوتونيوس Suetonius" والذي أدخله "فيسباسيان Vespsian" والذي بمقتضاه دفعت مرتبات مدرسي المدارس الثانوية ومدارس الخطابة من خزانة الدولة. وقد زاد في هذه المبرات الإمبراطور "هادريان" ومن أعقبه من الأباطرة. وكان الإمبراطور "أنطونيوس بيوس Antoninus Pius" هو أول من نظم هذه المبرات التعليمية، وقد منح مدرسي المدارس الثانوية وعلماء البيان والفلاسفة، الكثير من الامتيازات التي كان يتمتع بها كبار رجال الدولة، كما أعفاهم من بعض الواجبات المفروضة عليهم كالإعفاء من الضريبة المحلية وضريبة الجيش وواجبات الخدمة العسكرية. ولما تمادى هؤلاء في استغلال الامتيازات التي أعطيت لهم إلى أقصى حد ممكن، اضطرت الحكومة إلى وضع حد لها، وبذلك لم يستمتع بتلك الامتيازات إلا فئة قليلة. ويختلف عدد المدرسين من اللغويين والسوفسطائيين ورجال البيان من خمسة في عواصم المقاطعات إلى ثلاثة في المدن الصغيرة. وفي عهد قسطنطين والأباطرة من بعده، أصبحت هذه الامتيازات هي الأسس التي قامت عليها الامتيازات التي منحت لرجال الكنيسة. وقد نهج قسطنطين نهج أسلافه نحو مدرسي عصره، ففي قوانين سنة **321** وسنة **326** وسنة **333** ثبت الحقوق السابقة التي اكتسبها المدرسون،

وأعفاهم كذلك من كل ما تفرضه عليهم الحكومة المحلية والمركزية من التزامات، بل سمح لهم باعتلاء مناصب الحكام وأسمى مناصب الدولة، وأصبح المدرسون وعائلاتهم بمثابة شخصيات مقدسة، فكان كل من يلحق بأحدهم الإهانة أو الاعتداء يتعرض لأشد أنواع العقاب. وقد خطا الإمبراطور "جراتيان Gratian" خطوة أخرى إلى الأمام إذ ضاعف المبالغ التي كانت تحصل من أموال الإدارات المحلية وخصصها لتشجيع المدارس. وظل أمر إمداد المدارس بالأموال اللازمة من اختصاص المجالس البلدية فترة طويلة بعد ذلك. وفي سنة **376** أعد الإمبراطور نفسه Gratian قائمة صحيحة بأسماء جميع المدرسين في أنحاء الإمبراطورية. وكان مدرسو البيان في المدن الكبيرة يتناولون أربعا وعشرين قطعة من النقود ويتناول مدرسو النحو نصف هذا المبلغ. وبينما كان من يشغل المناصب الكبيرة في هذه المدارس تختاره المجالس البلدية، فقد كان للأباطرة الحق في تعيين من يشغل هذه المناصب بل ادعى الإمبراطور جوليان لنفسه حق إلغاء كل التعيينات السابقة، وفوض من قبله بعض القواد ليحققوا له هذه الرغبة، فكان نتيجة هذا طرد المدرسين المسيحيين من المدارس. وفي عام **425**م جعل الإمبراطور "نيودوسيوس، فالنتينيان" للحكومة وحدها حق الإشراف على المدارس، وأعلن أن كل جماعة تحاول إنشاء مدرسة خاضعة لنفوذها تكون عرضة لأشد أنواع العقاب.

كتاب التربية خلال العصر الإمبراطوري

لم تكن لدى كتاب التربية في هذا العصر فكرة عن العلاقة بين التربية المدرسية وحالة ما عليه الدولة من رفاهية. ولما كانوا لا يعرفون العلاقة بين المشاكل الأساسية التربوية وبين مشاكل علم الأخلاق، ونظراً لأنهم كانوا لا يرون أي علاقة وثيقة بين وظائف التربية وبين الأخلاق العامة للحياة الاجتماعية، لهذا كله لم يكن لآراء الرومان التربوية ذلك الاتزان الدائم الذي كان لليونانيين، وذلك لأننا استقينا معلوماتنا عن التربية الرومانية من شذرات مشتتة هنا وهناك في آدابهم مبتدئين من بلوتوس Plautus وكذلك أدباء القرن الأول والفترة الأولى من عصر المسيحيين أمثال هوراس، مارشال Martial، جوفينال Juvenal، سنكا، سوتونيوس Suetonius، تاكيتوس Tacitus، بليني Pliny، ماركوس، أوريليوس.

وكان "سنكا" هو الشخص الوحيد من بين هؤلاء الذين كانت آراؤه في التربية قريبة من آراء الإغريق. وكان يعتقد بحق أن التربية ذات اتصال وثيق بالحياة. ولكن آراءه كانت قليلة لا تعدو الملاحظات العابرة التي كانت على جانب كبير من الحقيقة، ولا نزال نذكرها إلى الآن بالرغم من أنها لم تتعرض لمبادئ أساسية في التربية. ومن أهم الحكم المأثورة عنه "يجب أن تتعلم للحياة لا للمدرسة" "من الأفضل أن تتعلم عن طريق التدريس" "أن الوصول إلى النتيجة يكون بمحاكاة المثل العليا أسرع من أن يكون بطريق الوعظ والإرشاد".

وقد بحث في التربية البيانية شيشرون وتاكيتوس وكونتيليان في مؤلفاتهم عن الخطابة والخطيب، واعتبروا الخطيب مثلاً أعلى للرجل المثقف. وقد اتفق الجميع على ما يأتي:

أولاً- أن الخطيب كرجل مثقف هو الذي يمكنه أن يستغل ذكاءه ومعلوماته استغلالاً عملياً.

ثانياً- أن الخطيب أرقى من الفيلسوف وذلك لأن المقدرة الخطابية تستلزم الثقافة الفلسفية.

ثالثاً- أن الخطيب يجب أن يكون له دراية بمبادئ العلوم المختلفة.

رابعاً- أن الخطيب يجب أن يكون أولاً وقبل كل شيء رجلاً مستقيماً.

وكتاب "أسس الخطابة" لكونتليان هو الكتاب الوحيد الذي يعطينا فيه مؤلفه الروماني صورة عملية كاملة عن التربية بجميع نواحيها، وهو أول شرح علمي لمشاكل التربية الرومانية في أضيق معانيها. وقد خصص جزءاً عظيماً من كتابه لإظهار أهمية الدراسات الأولية، ومؤهلات الخطيب، وطرق الدراسة اللغوية والبيانية –كما سبق أن قدمنا– وأخيراً تناول عدداً عظيماً من مشاكل التربية العملية. وقد بين أهمية التربية المدرسية العامة وفضلها على التربية الخاصة. وقد عاب الالتجاء إلى استخدام القوة في التعليم، وأكد قيمة جعل الدراسة شائقة. وقد حدد الموقف الصحيح للمدرس إزاء تلميذه.. وقرر أن الطبائع المختلفة تحتاج لطرق مختلفة من العلاج وحث المدرس على دراسة ميول التلاميذ. وأشار كونتليان في بحثه إلى أهمية اختيار المدرسين وما يجب أن يكون عليه كل مدرس من كفاية. ومعظم أبحاثه نشرت كما هي الآن في مجلدين كبيرين خصهما ببيان طريقته في التربية من بداية تعلم الحروف الهجائية حتى دراسة الفلسفة في النهاية ولتحليل الأدب إلى عناصره المكونة له. ومع أن هذا الكتاب يتناول طريقة التربية في أحسن المدارس الرومانية، ومع أنه كان يعتبر دستوراً نموذجياً لإرشاد المدرس إرشاداً عملياً خلال العصور المتتابعة من عصور الحضارة الرومانية وخلال عصر النهضة الأوربية فليس في وسعنا إلا أن نكتفي في صدد الكلام عنه بسرد الموضوعات العامة التي عرض لها على نحو ما ذكر من قبل.

هذا ولم يكن كونتليان أشهر كتاب التربية فحسب، بل كان أعظم المدرسين الرومانيين نجاحاً. وكان في طليعة رجال البيان الذين كافأهم "فسباسيان Vespasian" ورفعه معاصروه إلى أسمى درجات الاعتبار. ومع أن "كونتليان" جمع ثروة كبيرة عن طريق اشتغاله بالتدريس، فإن الغرور لم يملأ رأسه، ولم يدع الكمال والعبقرية. وكان من عاداته وبخاصة في مؤلفاته الأخيرة أن يجمع أحسن ما وصل إليه أسلافه من الأبحاث القيمة، ولهذا كانت رسالته هذه تستحق العناية والاهتمام باعتبارها ملخصة لآراء أسلافه، ومصورة للظروف الحقيقية التي أحاطت به ولكن في أحسن حالاتها.

الفترة الرابعة- عصر اضمحلال الإمبراطورية الرومانية

ليس لدينا تاريخ معين يحدد هذا العصر، فنجد مثلاً أن "تاكيتوس Tacitus" كتب فيما كتب سنة 79م يشكو مر الشكوى من انحطاط التربية، هذا بالرغم من أن "كونتليان" كان يزاول مهنة التدريس في هذا العصر، وأن الأباطرة كانوا قد بدءوا سياسة تشجيع التربية. فمن المحتمل إذاً أن نقول أن شكلية عملية التربية وما دخل عليها من مسحة صناعية في ذلك العصر كان بمثابة انحلال في نظر "تاكيتوس". فإحلال الإعداد البياني محل إعداد المواطنين، كان بلا شك في نظره اضمحلالاً. وأما من حيث التربية الأدبية فليس هناك من شك في أنها كانت في أزهى عصورها حينما كان "تاكيتوس" يدون آراءه في التربية. أو يمكن القول أن انحلال التعليم الأولي واللغوي والإعداد الخطابي لم يظهر إلا في أواخر القرن الثالث وأوائل القرن الرابع. وحتى هذا الانحلال لم يتميز بمميزات خاصة ولم يكن نتيجة لأحداث معينة. وكان لانحلال التربية هذا أثره في انحطاط المجتمع الروماني الذي ظهرت بوادره في القرون الأخيرة للإمبراطورية. ولذلك كان لزاماً علينا أن نذكر بعض خصائصه التي كان لها هي نفسها أثر عظيم في التربية.

انحلال المجتمع الروماني

على الرغم من أن الإمبراطور "كاراكلا Caracalla" قد منح في سنة 212م الجنسية الرومانية لكل مواطن في الإمبراطورية، فقد صار هذا التمييز من دلائل الاستعباد ولو أنه أرقى بقليل من الاسترقاق. وأفرد المواطنين الأحرار بتحمل جميع الأعباء التي تتطلبها معاونة الحكومة الإقليمية من تجهيز الجيوش وكذلك معاونة الحكومة الإمبراطورية. وتغير التشريع القديم الذي كان يقصد منه تحديد حقوق الرجل الحر وامتيازات المالك.. وأصبح الآن يحرم على الرجل التخلص من شرفه الموروث وهو تحرير الإمبراطورية فاضطر المواطنون الأحرار إلى الهرب من الواجبات المفروضة عليهم، فكانوا يتلمسون الخروج من المأزق بالالتحاق بالجيش أو الاندماج في القبائل البربرية أو بين العبيد للعمل في ضياع أعضاء مجلس الشيوخ أو في الأديرة المسيحية وفي كل جهة من هذه الجهات كان يطارده رجال الإمبراطورية وكان أقسى عقاب يفرض على من يرتكب هذه الخطيئة أو ما يشبهها أن تحط الدولة من قدره تعيده إلى حالته الأولى– حالة المواطن الروماني الحر. وبعد أن يقضي عليه هذا القضاء، يضطر إلى أن يستأنف خدمة الدول سنين طوالا لكي يستعيد مركزه بين الطوائف الممتازة.

وكانت مهنة التدريس إذ ذاك وسيلة من وسائل الهرب من الواجبات، كما حدث لأوغسطسين نفسه، كما أن الوظائف الدينية في الكنيسة المسيحية كانت لبعض الأفراد وسيلة أخرى من وسائل الهرب، ففي ذلك الوقت نشأت امتيازات الكنيسة. وقد وجد الكثير من الرومان مخرجاً سهلاً من هذا المأزق بالتنازل عن أملاكهم أو بالانتحار، وبناء على ذلك انحطت منزلة تلك الميزة التي كانت تعد منذ قرون قليلة من قبل أعظم منحة يستطيع الإنسان الحصول عليها في حياته أي أن يكون مواطناً رومانياً حراً.

ونتساءل من أين أتى هذا الانحلال؟

ليست الإجابة على هذا السؤال بعسيرة فإن الحكومة الملكية قد استبدت وجمعت السلطة في يدها وكونت أداة محكمة لتنفيذ إرادتها واستنزاف ثروة الشعب. وفسدت طبقة الموظفين إلى أبعد مدى وتحدوا السلطة الإمبراطورية علانية، ولم تتورع طبقة القضاة عن قبول الرشوة، وفرض قواد الجيش الضرائب النقدية والنوعية لإمداد جيش كبير كانت كلمته بمثابة قانون نافذ حتى على جماعة الأباطرة. ولم يكن موظفو الضرائب ظلمة فحسب بل كانوا أيضاً مزورين، حتى أن الضرائب وصلت في الغالب إلى الضعف، بل إلى ثلاثة أمثال ما كانت عليه، وفوق ذلك كله كانت الطبقة الارستقراطية كثيرة العدد مغالية في حب النفس والإسراف، ملوثة في جميع معاملاتها المالية والاقتصادية، وكانت هذه الطبقة في إيطاليا وأفريقية فاسدة الأخلاق إلى أقصى حد. وحيثما حلت تلك الطبقة لم تكن لتعبأ بحاجات الناس ولا بحقوقهم. تلك هي أسباب الانحلال، ويمكن القول إجمالاً بأن انحلال روما كان قبل كل شيء انحلالاً سياسياً واقتصادياً. وقد شاع أمر هذه الرذائل إلى حد أن الأباطرة كثيراً ما كانوا يوقفون جمع الإمدادات من جهات خاصة بأكملها ويعفون بعض مقاطاعات بأكملها من الضرائب، بل في كثير من الأحيان كانوا يوقفون تحصيل الديون القانونية من بعض المقاطعات. وكان من نتيجة هذا الضغط من ناحية، والإعفاء من ناحية أخرى، أن سحقت الطبقة الوسطى وقل عدد طبقة المزارعين تدريجياً حتى أن جزءاً كبيراً من الأراضي الإيطالية أفقر من السكان. وأما البقية الباقية من هؤلاء، فقد تحملوا الأعباء الملقاة على عاتقهم مما أدى إلى فقرهم بالتدريج.

ومن ناحية أخرى فإن أعضاء مجلس الشيوخ الذين لم يكن لهم عمل، والذين لم ير رومية منهم إلا نفر قليل، قد أخذ عددهم يزداد زيادة كبيرة إما بطريق الرشوة أو بطريق محاباة موظفي الإمبراطورية لهم، أو بقيامهم ببعض الأعمال المفروضة على المواطنين أو ببعض الأعمال الرسمية، أو بطريق الوراثة. وبعد أن فقدت هذه الطبقة روح الوطنية الرومانية القديمة، لم يشتركوا في تكوين الجيش المأجور، ولم يهتموا بما كان يلاقيه جيرانهم الأشقياء من ظلم وعنت، ولكنهم كرسوا حياتهم للمتع ورغد العيش وسلكوا سبيل الملذات الراقية التي شملت الاشتغال بالآداب والاستمتاع بالحياة التفكيرية، وأطلقوا العنان لخلاعتهم وشهواتهم الخاصة. ولم تكن التربية في هذا العصر إلا لإرضاء رغبات هذه الطبقة وحدها. وتزويدها بضروب الزينة.

وليست بنا حاجة ماسة إلى وصف حالة المجتمع الخلقية، ومن المؤكد أنه ليس من الممكن وصفها وصفاً كاملاً، فقد كانت الثروات الطائلة تكتسب بطرق سهلة غير شريفة وبأقل ما يمكن من أداء الواجبات. وكانت الامتيازات السياسية العظيمة تكتسب بأقل ما يمكن من الالتزامات. فلم يكن هناك إذن مقاييس عامة للسلوك الخلقي، ولا ديانة محترمة. تلك هي الظروف التي تبين حقيقة الموقف.. ولقد حل محل الفضائل الرومانية رذائل أخرى كالتراخي والانهماك في اللذات وتفشي الفساد في بلاط الأباطرة وفي حياة بعض أفراد الطبقات العالية في جميع أنحاء الإمبراطورية. ومما ساعد على هذا الاتجاه ميل الأديان الشرقية المتعددة إلى إباحة بعض الرذائل والميول الدنيئة والاتصاف بأحط ما في الطبيعة البشري من صفات، وقد كان لهذه الإباحات الدينية –في بداية الأمر على الأقل– مميزاتها المقبولة، فقد كانت طبيعية وساذجة وجميلة ولكنها انحدرت إلى الخلاعة والفسق. وقد انحدرت الكنيسة المسيحية نفسها –كما سنذكر فيما بعد– إلى مستوى العامة بدلاً من أن ترقى بالإنسانية إلى درجة الكمال. وكما كانت الحالة أيام الإغريق وأيام عظمة الرومان، تمكنت الشهوة الرومانية الملوثة من أن تأسر القوة الطاهرة التي انتصرت عليها أي الديانة المسيحية.

ومن ثم كانت الإمبراطورية التي سحقها المتبربرون ضعيفة كالقشرة الخالية من اللباب. ولسنا في حاجة إلى أن نبين أن سقوطها يرجع إلى هدم العاطفة الوطنية والقضاء على الإخلاص للإمبراطورية على يد الديانة المسيحية فإننا إذا استثنينا بعض الزعماء البارزين الأفذاذ وجدنا أن عدم الاكتراث بشئون الإمبراطورية أبرز وأظهر بين جماعة الارستقراطيين الوثنيين منه بين زعماء الكنيسة المسيحية. بقى علينا الآن أن نشير بإيجاز إلى التربية في هذا المجتمع المنهار.

التربية في القرون الأخيرة لعصر الإمبراطورية

إن فضل الرومان على الأدب في الفترة التي تلت بداية القرن الرابع الميلادي كان يرجع لممثلي الكنيسة أكثر مما كان يرجع لممثلي الحضارة الوثنية. ولهذا سنبحث في الفصل الآتي مظهراً هاماً من مظاهر التربية خلال تلك الفترة. وإذا علمنا الحقيقة الثابتة وهي أن الديانة المسيحية قد اجتذبت إليها كثيراً من النشاط العقلي والاهتمام المتجدد والتحمس جميعه، عرفنا إلى حد بعيد جداً السر في اصطباغ التربية بصبغتها الخاصة في تلك القرون الأخيرة من عصر الإمبراطورية. وقد كان للمقاطعات الرومانية في هذه الفترة مركز ممتاز أكثر مما كان لرومية ذاتها. والواقع أن رومية قد فقدت أهميتها الأولى بعد أن نقل الإمبراطور "ديوكليتيان Diocletian (**285– 305**)" الحكومة منها. ولم تسترد مركزها القديم –باعتبارها مركز النفوذ– إلا بعد نمو الكنيسة المسيحية في القرون التالية. والتربية التي سنتناولها بالبحث في هذا القسم هي التربية في ذلك المجتمع الوثني القديم في عصر انهياره.

ولقد تناولنا نظم هذه التربية بصفة مبدئية عند كلامنا عن العصور السابقة وذلك لأن مدارس النحو ومدارس البيان كانت منتشرة في جميع أنحاء الإمبراطورية. ولقد ازدهرت هذه المدارس بوجه خاص في بلاد الغالة وفي أسبانيا وفي المقاطعات الإفريقية. وقد نشأت مدارس ذات أهمية في "مرسيليا" التي قيل أنها فاقت أثينا في ذلك العصر وكذلك في "أوتون" وفي تريفيس Treves –التي أصبحت حينئذ مقر الأباطرة– وفي ليون Lyons وأرليس Arles وأوفيرون Auvergne وفينا Vienna وناربون Narbonne وفوق هؤلاء جميعاً في بوردو Bordeaux. وقد أينعت هذه المدارس ورفضت أن تقلع عن تقاليد الثقافة القديمة حتى خلال العصور المظلمة التي أعقبت انهيار المجتمع الروماني. وحتى حدوث هذا التخريب الذي شمل الإمبراطورية على يد البرابرة في القرنين السادس والسابع، لم تتأثر الناحية الأساسية من هذه التربية بأي مظهر من مظاهر الانحلال.

على أن الضعف الذي يميز هذا الانحلال في أوضح صوره، هو أن التربية كانت مقصورة على الطبقة العالية وحدها، ولم تكن التربية حينئذ تقدر على أساس أنها تدريب للشعب عامة، بل على أساس أنها حلية وتدليل لمجتمع أجوف سطحي، وفي الغالب فاسد، ولم تكن تتضمن بياناً لأهداف الحياة المثالية، بل كانت تهتم اهتماماً سطحياً بالناحية الفنية، أو بالثقافة الظاهرية الادعائية في الغالب. ولم تعد مسرحاً لترقية الشعب بأكمله بقدر ما يمكن، أو –على الأقل– لإنهاض أفراد من كل طبقة، ولكنها كانت كسباً بل وسام شرف لطائفة معينة محبوة. وعلى هذا المنوال استمرت التربية مزدهرة عدة قرون. ولما اختفت القوة السياسية القديمة ولم تبق فرصة للنشاط السياسي السابق، ولما أصبحت الحكومة المحلية مجرد آلة لجمع الضرائب، ولما امتلأ الجيش بالعناصر المتبربرة، اتجه الأشراف الرومان وهم الطبقة الأرستقراطية –وقد ازداد عددها من ذي قبل– إلى الميزة الباقية من مميزات روما خلال الفترة الأولى من عصر الإمبراطورية. تلك هي ثقافة رومية القديمة.

وقد أشرنا من قبل إلى أن عناصر الابتكار اختفت من الأدب الروماني مع العصر الفضي Silver Age فبعد تاكيتوس Taci us (**55**– **120** ميلادية) لم يكن هناك كتاب من الطبقة الأولى. وبعد "سوتونيوس Suetonius (**75**– **160**م) كان هناك بعض كتاب من الطبقة الثانية. ولكن بانحطاط مادة التفكير، زادت قيمة الشكل. وقد حاول الأدباء الوصول إلى إتقان الناحية الشكلية اتقانا مصطنعاً مخالفاً لروح العصر السابق –العصر الذهبي– وقد نجحوا في محاولتهم وأصبح الشكل هو كل شيء. ونجد فرجيل Vergil وهوراس Horace يظهران لا باعتبارهما من قادة الأفكار الشعرية والذوق الأدبي، وإنما باعتبارهما من زعماء العبارات اللغوية واختيار الكلمات والأسلوب. وقد جارى هذا الكمال الشكلي في ميدان حسن التقدير نوع آخر من المعرفة السطحية التي كان عشاقها ينصحون بدراسة الشعر باعتباره مستقي للعبارات السديدة، وبدراسة الفلسفة باعتبارها كنزاً للتلميحات المبهمة، وبذلك صار الإلمام بهذه الثقافة الجديدة الزائفة هو الميزة التي تميز الطبقة الراقية.

وأصبحت كذلك حقاً مكتسباً يفاخر به أصحابها كما يفاخرون بنسبهم وثروتهم. وأصبح إلمام الفرد بها دليلاً على امتيازه الاجتماعي. وأنجع وسيلة للترقية في الوظائف الإمبراطورية وفي محاكم المقاطعات. ويمكن القول بأن ميزة هذه الحياة الاجتماعية قد انعكست في آداب هذا العصر وتعاليمه. وقد استولى الضعف والتملق على نفوس الطبقات الراقية فألقوا بأنفسهم، كما يفعل الشرقيون، تحت أقدام الأباطرة الذين ظلوا يحتفظون حتى عصر المسيحية بألقاب الآلهة وإن لم يجرءوا على حمل الشعب على عبادتهم. كذلك غلب على الأدب طابع التقليد الوضيع، وخضعت الأفكار لمجرد تنميق الشكل أو الصورة. ولم يكن هناك أثر للابتكار في الأسلوب أو الأفكار. فهو عصر ازدهرت فيه المدارس بشكل لم يحدث من قبل في تاريخ التربية الرومانية وارتفع شأن الكاتب والمدرس ونالوا جزاءهم بشكل لم ينله زملاؤهم من قبل ولكنه بالرغم من ذلك كان عصراً لم تثمر فيه المدارس ثمارها الطيبة، ولم يستفد منها الشعب أو المجتمع العام، وقد ساد في هذا العصر التظاهر بالمعرفة وبالقبض على ناصية الأدب الشكلي المزخرف حتى صار عرضة للتعجب أو السخرية في العصور التالية.

ولم تكن هذه القرون خالية من عدد غير قليل من صغار الكتاب والمنظمين لاسيما اللغويين. وهذا الحكم ينطبق بالذات على القرن الرابع. بعد ذلك أخذ دوناتس Donatus (حوالي عام **400**م) في الغرب، وبرسيان Priscian (حوالي عام **500**م) في الشرق، ينصرفون إلى إتقان الدراسة اللغوية التحليلية، وأنتجوا لنا كتباً أصبحت فيما بعد الأساس الذي تقوم عليه دراسة اللغات، كما ظلت أساساً للتربية حتى القرن السادس عشر، ولم يكن اللغويون وعلماء البيان موضع تقدير عظيم. هذا وقد رافق علماء البيان الغزاة الرومان داخل بلاد الغال كما يفعل التجار في الفتوحات الحديثة، واستطاعوا بذلك أن يسيطروا على الحضارة الرومانية الكلتية وتمكنوا من الاحتفاظ بهذه الثقافة في بلاد الغال بالرغم من أنها اختفت في المقاطعات الأخرى. وعندما ازدهرت الوثنية ثانية خلال حكم الإمبراطور المرتد Juban **361– 363**) وكان ازدهارها بتأثير الدراسة في المدارس، قامت نهضة شملت المدارس والثقافة القديمة وهذه النهضة هي التي يقصدها المؤرخون حينما يتحدثون عن أحياء العلوم. ولما كانت هذه النهضة تدور حول أحياء نفوذ مذهب أفلاطون ومدرسة الإسكندرية، فقد طبعت إلى حد بعيد بالطابع الإغريقي. وكما ذكرنا آنفاً، استمر الأباطرة المسيحيون في تشجيعهم للتعليم، فقد قلد الإمبراطور جراتيان Gratian أستاذه القديم أسونيوس Ausonius (**310– 393**) الذي ظل معلماً ثلاثين عاماً منصب حاكم في بال الغال، وقلد ابنه منصب حاكم في إيطاليا.

وبعد خدمة حافلة بالأعمال البارزة في بلاد الغال عاد "أوسونيوس" إلى حياة التعليم، وبذلك خدم التعليم والحياة العلمية والأدبية خدمة جليلة خلال القرنين الرابع والخامس. وشغل تلميذه بولينوس Paulinus الذي كان لغوياً وشاعراً وظيفة قنصل وحاكم مقاطعة، كما شغل تلميذه الآخر سيماكوس Symmachus وكان خطيباً مفوها وشاعراً عظيماً وظيفة قنصل كذلك وحاكم في رومية. وقام رجال البيان واللغة والشعر بعد ذلك بتكملة ما قامت به أسرة Ausonius لترقية العلم في بيئات متعددة أقل شأنا من السابقة.

وعلى ذلك بقيت الثقافة الأثينية –مع أنها أصبحت شكلاً بلا روح– مسيطرة على الطبقات المتعلمة حتى انهار المجتمع الروماني على أيدي المتبربرين في القرن السادس. ولم يكن معظم رجال الطبقة الراقية المثقفة أمثال "أوسونيوس" مسيحيين قلباً وقالباً. فقد كانوا يظهرون المسيحية ويضمرون الوثنية الرومانية في أحسن صورها. وقد ظلوا يرقبون في فزع وسخرية أصدقاءهم وهم يهجرون الوثنية ويعتنقون المبادئ المسيحية في أشد صورها تطرفاً أي تلك التي كان يدعو إليها من كرسوا أنفسهم لحياة الرهبانية وكانت الرهبانية المثالية في الحقيقة تتضمن أفكاراً وآراء منافية تمام المنافاة لآراء الوثنية في الحياة، فإن الحياة الاسمية المصطنعة لم يبق لها وجود في الديانة المسيحية.

ولا يفوتنا أن نذكر ميزة أخرى من مظاهر النشاط التربوي في هذه القرون– وهي مهمة المدارس. ومن أهم الصفات البارزة لهذه التجديدات الأخيرة في التعليم القديم طبقة من المحاضرين المجولين يشبهون السوفسطائيين القدماء. وقد تفوق سوفسطائيو هذه الفترة في الخطب الشكلية فقط. ولم يهتموا بالتعليم بقدر اهتمامهم بالتسلية. ويصف لنا الخطيب، تنحصر كفايته في مهارته السطحية المموهة وذلك حيث يقول:

"وإذا كان الشخص من المشهورين في فنه تدافع الناس إلى سماعه كما يفعلون في أيامنا هذه لسماع مغن مشهور أو ممثل أو واعظ. وكان حكام المقاطعات البارزون يخففون من سآمتهم ومن ملل أعمالهم الحكومية بأن يطلبوا سماع خطاب رنان من أحد الأساتذة أمثال Proaeresius فيجازيه الحاكم بأحسن عبارات الاستحسان، وبعد انتهاء الخطبة يصحبه في احتفال رسمي إلى منزله. وفي السنوات الأخيرة من القرن الرابع خلال فترة امتلأت بالأحداث والتقلبات قال "سيماكوس" Symmachus في كتاباته إلى "أوسونيوس" أن موضوع التسلية الوحيد لكل إنسان هو خطبة رنانة كالخطب التي كان يلقيها في المجتمعات الخطيب المعروف "بالأديوس" Palladuis. على أن الكلمات

وحدها لا يمكن أن تصف لنا ذلك الإعجاب الذي أبداه ذلك الشيخ الوقور الرزين من مثل هذا العرض. ومما يدهش حقاً أن الشخص الذي كان يستطيع أن يتكلم برزانة ويكون لكلامه تأثير عميق في مجلس الشيوخ أو أمام أحد الأباطرة، كانت تخدعه هذه الخطب المموهة التي كان يلقيها زعماء المدرسة الخطابية. على أنه مما لا يمكن إنكاره أن هذه القدرة على استخدام الألفاظ لمجرد التسلية في أتفه الموضوعات وأقلها شأناً، ظلت عدة قرون في الشرق وفي الغرب أعظم دليل على الذكاء والثقافة".

ذلك هو المثل الأعلى الذي كان يسير التربية. ولا غرابة بعد ذلك أن يكون عمل المدرسة شكلياً مصطنعاً إلى أقصى حد ليس له قيمة اجتماعية حقيقية. وقد اختفت دراسة الفلسفة من المدارس ولم تجد إلا عدداً قليلاً من المنكبين عليها. وحتى في هذه الحالة أيضاً كان الهدف مجرد التظاهر بالمعرفة. وكذلك الحال في دراسة القانون فنحن إذا استثنينا رومية لم نجد إقبالاً على دراسة القانون في هذه المدارس الغربية. ففي مدرسة بوردو Bordeaux التي كانت لها شهرة عظيمة في الإمبراطورية خلال هذه القرون الأخيرة، لم يبق ما يدرس بها من المواد سوى علم اللغة والبيان. ومن الثابت أن علم اللغة كان يشمل النقد الأدبي ودراسة الناحيتين الصورية والمادية معاً. وكان أشهر علماء اللغة البارزين –كما يظهر من مؤلفات هذا العصر– يلمون إلماماً تاماً بالعلوم الأساسية التي قضى كونتليان

بأن كل خطيب يجب أن يكون على علم بها. وقد اقتصرت هذه الدراسات في أغلب الحالات على دراسة الثقافة القديمة دراسة انتهى أمرها إلى العبث كما كانت الحال في دراسة الأدب في ذلك العصر. وقد سيطرت دراسة فرجيل على هذه المدارس، ومن هنا وضع أساس دراسات العصور الوسطى التي قامت على اعتقاد أن الدراسات القديمة قد تجمعت وانحصرت في آراء فرجيل. وكانت هذه الدراسات شرحاً وتفصيلاً لآراء فرجيل أكثر من أن تكون تقديرا لهذه الآراء واستمتاعاً بها.

وإذا كانت تلك هي حالة اللغة والأدب وما وصل إليها من سوء، فإن حالة البيان كانت أسوأ. فلم تعد المدرسة متصلة بالحياة العامة في الداخل أو في الخارج، ولم تعد الوظائف البيانية العامة تؤدي كما ينبغي في المحاكم ومجلس الشيوخ أو في المجتمعات العامة، بل أنها انحدرت إلى مجرد مناظر تمثل على المسرح أو في المدرسة أو أمام مستمع خاص. وكانت البراعة البيانية باعتبارها فناً من الفنون تتوقف على غزارة المادة اللغوية وذلاقة اللسان والتمكن من أساليب الإلقاء المسرحية. وكان جماعة المتأخرين من الخطباء مثلهم كمثل السوفسطائيين يفخرون بقدرتهم على الكلام في ناحيتي أي قضية يتعرضون لها أي فيما لها وما عليها. وكانوا شغوفين بأن يخلعوا على الحوادث الهامة لباساً من التهويل والتعظيم، أو أن يلبسوا الفكرة التافهة أو المبتذلة لباس الحسن والجمال بشتى أنواع الطرق.

إن مثل هذه المثل الثقافية قد حالت دون كل تقدم. وإذا كانت التربية الرومانية الهيلينية قد شملت في أول الأمر بعض تلك النزعات الحرة التي كانت من أهم خواص اليونانيين، فإنها قد فقدت هذه النزعات جميعها قبل هذا العصر بزمن طويل. هذا وقد فقدت التربية الرومانية الكثير من خواصها العملية. واستمرت هذه المدارس منتشرة في المقاطعات الأوربية حتى أواخر القرن السادس، فخلعت على الكنيسة الأولى في تلك الجهات مظهراً شكلياً من ثقافة المجتمع الوثني. وقد تأثر بهذا من اعتنق المسيحية في الأقاليم وكذلك الشباب من الغزاة التيوتونيين الأوائل وبخاصة القوط الذين ظلوا مقيمين في بلاد الغال. ومثل هذه الحالات وغيرها كانت نادرة فلم يكن لها أثر يذكر. ولما عجزت المدارس عن أن تقف أمام الشرور التي جلبها عدم الاكتراث وأمام عداوة المتبربرين سلكت سبيلها إلى الانقراض.

تلك هي صفات الثقافة الوثنية في شيخوختها. فلننتقل الآن إلى الكلام على الثقافة المسيحية إبان طفولتها الأولى.

الفصل الخامس

العصور الوسطى - التربية كتهذيب

التربية المسيحية في عصورها الأولى

لكي نفهم موقف الكنيسة الأولى من التربية، ولكي نفهم أيضاً فكرة التربية التي نمت وترعرعت في هذه الظروف البدائية والتي سادت طيلة العصور الوسطى، يجب علينا أن نعرف شيئاً عن الحياة الفكرية، وعن مظاهر النشاط العملي الاجتماعي لتلك الحياة الوثنية التي كانت تحيط بالكنيسة القديمة.. فقد دخلت الديانة المسيحية في القرن الأول الميلادي في صميم حياة الإغريق الثقافية وأثرت في مظاهر نشاطهم العقلي إبان شهرتهم العالمية، كما أنها انتشرت إبان اعتناق الرومان لها في أوج عظمتهم بعد أن عدلت ونمت واتسع نطاقها وتجاوزت حدودها الأولى في نشاطها وفيما تدعو إليه من فضائل. وكان انتشارها بسرعة عظيمة. ولم تلبث أن أثرت في هذا العالم الغريب عنها في ناحيتيه الفكرية والخلقية. كما أنها هي نفسها قد تأثرت به إلى حد بعيد جداً.

ولقد اكتسب العقل الإغريقي ضرباً من الكياسة قلما يوجد له مثيل. فقد امتاز بمقدرته على معالجة الأمور النظرية وبميله الشديد للبحث في المسائل الفلسفية البعيدة كل البعد عن ميول المجتمعات في عصرنا الحالي كما كانت حالها في العصور السابقة للعصر الذي نحن بصدد البحث فيه. ولقد انتشرت المدارس انتشاراً عظيماً في كل من الشرق والغرب ولم تنهض الثقافة نهضة ثابتة الأركان ولم يحدث التقدم العلمي مثلما حدث في ذلك العصر. ويمكن أن نبين أن المسيحية قد تأثرت في عدة نواح بالأفكار اليونانية ومع أن هذه التغيرات كانت عظيمة الأهمية بالنسبة لتاريخ الكنيسة، فمما يعنينا هنا أن نبين بعض مظاهر احتكاك المسيحية بعالم الفكر التي كان لها أثر حيوي بارز في تطور تاريخ التربية.

مشكلة الفرد وعلاقته بالجماعة بين الآراء اليونانية والآراء المسيحية

أن أعظم ما وصل إليه الفكر الوثني هو حل المشكلة الخاصة بعلاقة الفرد بالمجتمع التي عبر عنها أرسطو أحسن تعبير حيث رأى أن كمال الفرد وسعادة المجتمع يتحققان بأمرين هما حياة الخير وعمل الخير كما قلنا من قبل. على أن الحلول التي قدمها كل من أفلاطون وأرسطو وغيرهما من زعماء المذاهب الفكرية المختلفة وجدت طريقها المثالي في طبيعة الإنسان الفكرية، ولذلك فهي حلول أرستقراطية خاصة إذ لا يستطيع أن يحيا هذه الحياة الفكرية إلا قليل من الناس.. أما المسيحية فقد وجدت حلاً لهذه المشكلة في طبيعة الإنسان الخلقية، ولذلك كان حلاً عاماً يمكن تطبيقه على الناس جميعهم، إذ أن الحياة الخلقية ممكنة لدى الكل على السواء. أي أن المسيحية لم تجد حلاً لمشكلة هذا العالم في اتخاذ السعادة المباشرة أو أي مظهر من مظاهر النشاط العقلي مثلاً أعلى. ولكنها وجدت ذلك الحل في تلك الفكرة التي تنادى بها وهي الإحسان أو المحبة وكل منهما عمل شخصي يتصل بالشخص ذاته أشد اتصال.

ويبلغ أقصى درجات الكمال، ومع ذلك لا يظهر أثره إلا في شخص أو أشخاص أخرى خارجة عن الذات. وعلى ذلك نجد في طبيعة الإنسان الخلقية أساساً جديداً للحياة، وحلاً جديداً للمشكلة التربوية الأساسية وللمشكلة الأخلاقية. ذلك الحل الذي مسته الديانة الوثنية مسا والذي لم تفهمه الفلسفة اليونانية إلا فهماً بسيطاً.. ومهما اختلف الحل فإن المشكلة ومبادئها العامة، كانت مماثلة لتلك الأفكار والمبادئ السامية التي كانت سائدة في المدارس الوثنية. وبذلك اكتشفت العوامل المشتركة بين المسيحية والوثنية، وبدأت المحاولات لمزج الفلسفة اليونانية بالتعاليم المسيحية. وأن ذلك الإله المجهول الذي نادى به بولس المبشر بين الأثينيين، لم يكن إلا رمزاً لتلك الحقيقة التي لم تزل مجهولة والتي ظل مفكرو اليونان ينشدونها عدة قرون.

مواضع الاختلاف بين الأفكار اليونانية والمسيحية

ورغم وجود ذلك الاتصال الهام بين الديانة المسيحية وبين الأفكار الوثنية اليونانية، فقد كانت هناك اختلافات كثيرة بين الجانبين لا يمكن التقريب بينها إلا بتنازل من كلا الطرفين، فقد كانت العناصر العقلية والجمالية –تلك العناصر التي كانت هامة جداً في المثل العليا اليونانية– غير موجودة لدى دعاة المسيحيين الأول. وقد أدى هذا إلى عدم اهتمام المسيحيين بتلك الظواهر والمميزات التي كانت تميز الثقافة اليونانية والرومانية وتربيتها..– وقد زاد عدم الاهتمام هذا لأن المسيحية كانت تهتم بتلك الطبقات الفقيرة التي كانت مهملة كل الإهمال في نظام الدول الوثنية الاقتصادي وفي الثقافة اليونانية. كذلك ساعد على هذا الخلاف أن الوثنية وجدت في آدابها وثقافتها ومدارسها، أكبر مساعد لها على مقاومة الغزو المسيحي..– كل هذا أدى على مر الأيام إلى قيام عداء شامل بين الثقافة الهيلينية وبين المسيحية، ولو أنه لم يكن ظاهراً في بادئ الأمر.

ولقد أصبحت الفلسفة الهيلينية مطابقة تماماً للوثنية وذلك عندما تدهورت الثقافة القديمة وأصبحت شكلية يعوزها العنصر الأساسي وهو البحث وراء الحقيقة، ذلك العنصر الذي كان يتميز به جماعة الفلاسفة الأولين من اليونانيين، وجماعة الرواقيين في رومية.

أثر الأفكار اليونانية في المسيحية

يمكن تلمس مبلغ تأثر حياة الديانة المسيحية الفكرية بالأفكار اليونانية من انتشار ضروب الإلحاد حيث كان أغلبها محاولات لتفسير التعاليم المسيحية في ضوء المذاهب الفلسفية اليونانية المتعددة.. كذلك يظهر ذلك التأثير في تكوين العقيدة الأرثوذكسية. وتستطيع أن ترى الفرق بين المبادئ المسيحية في شكلها السامي، والمبادئ المسيحية في شكلها الإغريقي عند مقارنة التعاليم الدينية التي تلقاها موسى على الجبل Mount بالعقيدة النيسينية (سنة 325 ق.م)..– هذا ويمكننا أن نرى أثر الأفكار اليونانية في المسيحية الأولى في عدة نواح أخرى ولنقارن مثلاً بين طرق التعليم، فطريقة التعليم في المدارس الإغريقية كانت تلك الطريقة الشكلية التي تتضمن اختيار الموضوع أو القطعة من تعاليم المدارس الفلسفية وتحليلها تحليلاً منطقياً واختيار ألفاظها بعناية. وفي التمييز بين المعاني المختلفة للجمل وفي الإلقاء الشكلي.. أما طريقة التعليم في الكنائس اليهودية فكانت طريقة استعراض وشرح غير شكلي؛ أما طريقة التعليم في المدارس الكنيسة الأولى

فكانت تعتمد على تلاوة من الكتاب المقدس واستعراض مرتجل ووعظ وإرشاد.. وبطريقة مماثلة نجد أن اليهود تحت زعامة "فيلو" أخذوا يفسرون "العهد القديم" نجد أن اليهود تحت زعامة "فيلو" أخذوا يفسرون "العهد القديم" بما يوافق الطريقة التي اتبعها فلاسفة اليونان في تأويل الأساطير اليونانية وشرح آدابهم شرحاً رمزياً حيث كانوا يجعلون من الأمور التافهة أو غير المعقولة أو غير الخلقية أموراً معقولة أو خلقية مقبولة.. وأخيراً نجد أن الطريقة نفسها قد اتبعها دعاة المسيحية، وقد فرضت الكنيسة هذه التفسيرات على الأجيال القادمة، وجعلتها وسيلة من وسائل اختيار عقيدتهم الأرثوذكسية.

أثر الأفكار الرومانية

إن نقطة الارتباط بين الديانة المسيحية وبين الفكر الروماني هي الفلسفة الرواقية. وهذه الفلسفة ملائمة إلى حد بعيد جداً للخلق الروماني، ومتمشية مع تجارب الرومان التاريخية السابقة. ولذلك كانت الفلسفة الرواقية، كما أذاعها بعض زعمائها بين الرومان، وكما اعتنقها أفراد المجتمع الراقي، معبرة عن أقصى ما توصل إليه القدماء، وموضحة لأكبر قسط نالوه من المبادئ الأخلاقية. لأن هذه الفلسفة تعد الفضيلة في حد ذاتها أسمى ما يمكن الوصول إليه من ضروب اللذة. وعلى ذلك فقد رفعت من شأن الضمير الإنساني وأشادت بقيمته في الحياة العامة، واعتبرت ضروب الأعمال الطيبة المتنوعة من عطف وإحسان، واجبات يتحتم أداؤها؛ وبعبارة أخرى أنكرت هذه الفلسفة أن الأعمال الطيبة وسيلة للتفاخر أو مجلبة للثناء، ورأت أنها واجب لا محيص عنه، وغرض لا مفر منه. ولعل هذا يرجع إلى أن الرومان قد عدوا الواجب في صورته القانونية أو الاجتماعية أو الأبوية، عنواناً لحياة فاضلة، وتعبيراً صادقاً لحياة خيرة، ثم حاولوا تطبيق هذا المبدأ في حياتهم السياسية الداخلية وفي إدارة إمبراطوريتهم الشاسعة.. والآن يجدون في تصوير هذه الحقيقة الخلقية تصويراً فلسفياً على أيد الرواقيين أسمى تعبير عن حياتهم العامة وحياة إمبراطوريتهم العالمية. يمثل المذهب الرواقي الفلسفة الوثنية في أكمل صورها حين اتجهت اتجاهاً خلقياً، كما أنه يجعل من الضمير الإنساني وحده مرجعاً وحكماً في الحياة. وإن هذه الفلسفة الرواقية الرومانية لتخالف الرواقية الإغريقية حين لا تعتقد اعتقاداً جازماً في الحياة الأخرى، وقلما تحاول أن تعقد صلة بين واجبات هذه الحياة وبين ثواب أو عقاب في الحياة الأخرى.

يقول أحد قادة هذه المدرسة الفلسفية.. "أن الرجل الفاضل لا يرتكب إثماً ولو كان يعتقد أن الآلهة والناس يتغاضون عن عمله؛ لأنه لا يتجنب الإثم خوفاً من العقاب أو من العار، وإنما يتجنبه رغبة في عمل ما هو عدل وحق، وشعوراً منه بأن ذلك واجب حتمي لا مناص منه".

وأنه لمما يدهش حقاً أنه كلما قاربت المسيحية ذروتها، نجد أن الفلسفة الوثنية –كما يتضح ذلك من كتابات سنكا، ابكتيتس، ماركوس أوريولس– تزيد في اهتمامها بمحاولة التأثير في سلوك الناس بطريق تعاليمها الخلقية، موقنة بأن هذا هو أسمى ما يتطلبه الزمن.. وفي هذا نجد أن المسيحية ذات تعاليم مشتركة مع مقتضيات حياة العصر الفكرية. إلا أن هناك خلافاً عظيماً بين الاثنين. فكلاهما كان يرمي إلى تنظيم حياة المجتمع، أو على الأقل إلى وضع قواعد ثابتة لتنظيم سلوك الفرد اليومي حتى يفوز الفرد بالسعادة التي يبتغيها سواء أكانت هذه السعادة سعادة مباشرة أو سعادة مطلقة للفرد. وتفوز الجماعة بالأمن والاستقرار. أما الفلسفة فإن أثرها كان مقصوراً على أفراد قليلين؛ لأنها بينما كانت ترمي إلى إعادة بناء المجتمع فقد كان مدى انتشار الفلسفة الرواقية محدوداً لأن أغلب المتشبعين بآرائها والمتأثرين بمبادئها من صغار الرواقيين، كانوا بمثابة مرشدين أخلاقيين للعائلات الراقية التي كانوا يتصلون بها.

وهؤلاء كان لهم تأثير عظيم إلا أنه كان محدوداً في طبقة واحدة هي طبقة الأشراف. ومع ذلك كانت منزلتهم أعلى من منزلة الخدم بقليل. فإن ما كانوا يلقونه من رعاية وما يشعرون به من عناية، كان مبعثه حب الظهور والمفاخرة كما كانت الحال بالنسبة لرجال القانون المثقفين في عصر أحياء العلوم. وإلى جانب ذلك شجعت الراحة والسلطة اللتان تمتعوا بهما حيناً من الدهر عدداً كبيراً من الأدعياء على أن يدخلوا في زمرتهم، وهؤلاء لم يكن لهم هم سوى جمع الثروة وإشباع الرغبات.

قصور الفلسفة الرواقية وغيرها من الفلسفات الأخرى

يمكننا إذا أمعنا النظر قليلاً، أن نرى أسباب ضيق أفق الفلسفة الرواقية وقلة انتشارها، إذا قيست بالمسيحية. فعلى الرغم من أن كليهما كان يرفع من شأن الفضيلة، ويحث على إتباعها، فإن البون كان شاسعاً بين الاثنتين بالنسبة لطرق تحقيق هذه الفضيلة. فالفلسفة الرواقية ترى أن الفضيلة يمكن تحقيقها بطريق تنمية التفكير ولتعقل فقط. أما المسيحية فتتخذ طريقاً آخراً لتحقيق الهدف نفسه. وهذا الطريق هو طريق الوجدان، ولذلك اقتصرت الفضيلة لدى جماعة الرواقيين على فئة نمت فيهم الناحية الإدراكية وسيطروا عليها وقبضوا على زمامها. أما المسيحية فإنها أفسحت المجال أمام الشخص العادي لأن يتحلى بالفضيلة، إذ أنها ضربت على وتر الناحية الوجدانية الحساس. وهذه ناحية مشتركة بين الناس جميعهم.. لقد استثارت كل ما هو شريف؛ استثارة الرغبة في الوصول إلى منزلة مثالية للخلق الإنساني. وهي في ذاتها مستمدة من قبس إلهي أقرب ما يكون إلى أخلاق الآلهة، وإلى تكوين شخصية تتألم لآلام الإنسانية، وتهن لآمال البشرية، وتخشى العقاب الأبدي، وترجو الثواب الإلهي.

على أن هذا الضيق في أفق الفلسفة، لم يكن مقصوراً على المذهب الرواقي فحسب، بل كان شاملاً لسائر الفلسفات القديمة. ولقد اعترف أرسطو (كما سبق أن بينا ذلك) نفسه بهذه الحقيقة في فلسفته. هذا وإن نداء الرواقية لم يجد له صدى إلا في العقول الراجحة الناضجة فلم تؤثر إلا في عدد محدود من أفراد المجتمع، وهؤلاء هم خلاصة الطبقة المفكرة. ومهما قربت تعاليمها الخلقية من تعاليم الديانة المسيحية، فلم تكن مثلها في اتساع نفوذها وما تبعه من شخصية تربوية. أن الفلسفة القديمة لم تعمل سوى القليل لتحسين أحوال البشرية ولبعث المجتمع من جديد في ذلك العصر. وما لم يتحقق مشروع أفلاطون الخيالي الذي يكون فيه الفلاسفة ملوكاً، فإن الفلسفة لم تستطع أن تحول دون انتشار الرذيلة بين الناس، أو تقتلع الشرور من المجتمع.

وإذا كانت الفلسفة لم تعمل عملاً جدياً لمنع الرذيلة، وكان كل ما قدمته عبارة عن عقيدة أخلاقية لتلك الفئة المثقفة القليلة، فإن ديانة المجتمع الوثني لم يكن لها أثر مطلقاً في تحسين الناحية الخلقية للحياة إذ ذاك. بل في الحقيقة كانت العقائد القديمة ذات حظ ضئيل من التأثير في الأخلاق. فإن البدائي من الديانات الأسيوية لم يكن سوى قناع لكل الرغبات البهيمية، والشهوات الحيوانية، والغرائز الإنسانية الدنيا. كل هذا تحت ستار من العبادة والطقوس الدينية. ولكن عقيدة الإغريق امتازت على هذه الديانات بما أسبغ عليها في أول الأمر من صور جمالية، ثم بما حوت فيما بعد من حقائق فلسفية. ولكن عقيدة تعدد الآلهة الإغريقية ما لبثت أن تلاشت واضمحل سلطانها على العقول المفكرة، وأضحت مادة لتهكم العامة. وقد كانت تعاليم اليونان الخلقية منبثة في كتابات روائييهم وفلاسفتهم. ولقد هاجم أفلاطون بوجه خاص أشعار "هومر" مهاجمة ظاهرة عنيفة لما تضمنته من أساطير وخرافات.. ولكن الفلاسفة المحدثين مالوا تارة نحو الأبيقوريين لزعمهم أن الآلهة لا تتدخل في شئون البشرية، وطورا آخر عضدوا الفلسفة الرواقية لما فرقوا بين الآلهة الشعبية المحبوبة في أساطيرهم، وبين ذلك الإله الوحيد القائم بنفسه الذي يبسط سلطانه ورعايته الشاملة على الإنسانية.

وقد عملت الديانة الرومانية القديمة على نشر كثير من الفضائل الفردية والاجتماعية، ولكنها في هذه العصور المتأخرة، فقدت نفوذها النافع فيما عدا تلك المشروعات التي كانت لها صبغة قانونية أو سياسية. ولقد ظهر مدى سخافة هذه العقيدة الرومانية حين غالت في اعتبار الأباطرة آلهة. وقد زاد في سخف هذه العقيدة أن هؤلاء الأباطرة، أو هؤلاء الآلهة، كانوا مثلاً مجسمة للرذيلة والفساد. وعلى كل حال، كان تأليه الأباطرة، والإيمان بالمعجزات موضعاً للتهكم والسخرية. بعد أن اعتنقت الإمبراطورية ديانة المسيحية، فقد كان يقال حينئذ أن هذه العقيدة ليست إلا مجموعة من الخرفات المضللة لضعاف العقول. بل أنه قد حدث من قبل في القرن الثاني قبل الميلاد أن عجب كيف يستطيع منجمان ممن يخبرون بالغيب أن يتقابلا وجهاً لوجه في حالة جد لا أثر فيها للحياء والخجل.

وخلاصة القول أن كلاً من الدين والفلسفة لم يهتم بتطبيق تعاليم خاصة بالحياة المستقبلة، وإلى ذلك يمكن أن يعزى فشلهما في بث التعاليم الخلقية الحقيقية بين عامة الشعب.

آثار المسيحية في الحياة الفكرية

كان لاحتكاك المسيحية بهذا العالم الفكري نتائج خطيرة. فقد ترتب عليها انفصال الدين عن الدولة، واستقلت الأخلاق عن الفلسفة.. فمن الناحية الدينية قامت الأخلاق على أسس جديدة وكان لها أثر عظيم لم يسبق له نظير في عقلية عامة الشعب. على أن هذا التوحيد، وهذا الربط الجديد بين الدين والأخلاق والسياسة، كان له أثر عظيم في خلق اتجاه جديد نحو التربية. وفقد الدين سابق صلته بالثقافة الجمالية وبالأدب؛ وفقدت الفلسفة صلتها بالحياة العملية بطريق الأخلاق. وظلت التربية لعدة قرون في المستقبل مصطبغة بالصبغة الخلقية والدينية، وفقدت ناحيتها الجمالية والعقلية، وكانت هذه هي ميزة التربية التي اصطبغت بها طيلة القرون الوسطى.

اصطدام المسيحية بالعالم الواقعي

لقد سبق أن أشرنا إلى بعض المميزات التي كان يمتاز بها المجتمع الروماني في العصر الإمبراطوري وما كان من نتائجها من تقسيم الشعب إلى طبقات، وما ترتب على ذلك من اقتصار التربية على الطبقة الراقية فقط. بقي علينا بعد ذلك أن نشير إلى بعض المميزات الخلقية التي كانت تميز جميع طبقات المجتمع في الإمبراطوريتين الشرقية والغربية لدى اليونان والرومان. فهذه كفيلة أن تبين لنا طبيعة التربية المسيحية الأولى وقيمتها.

أن الفضائل التي كان ينشدها جماعة اليونان والرومان، كانت مدنية بطبيعتها. ففي جميع أطوار تاريخهم، كانت خير فضائلهم هي حب الوطن والشجاعة والخدمات الجليلة التي يقدمها الفرد للدولة ولذلك لم يكن هناك أي اهتمام بالفضائل الفردية كالعطف على المسكين، أو الحدب على الفقير، أو المشاركة الوجدانية بين الإنسان وأخيه الإنسان. وحتى تلك الصفات المدنية ما لبثت أن اختفت وتلاشت حين جمع الأباطرة السلطة في أيديهم، وأصبحت الحكومة أداة لجمع الضرائب فقط حين ضعف شأن الفرد في الدولة فأصبح محروماً من حقه السياسي ومحدوداً في نشاطه الحربي، وحين امتلأ الجيش بالمرتزقة، وانحلت صفات الروماني القديم من قوة وبأس وشجاعة وكرامة، وتحولت إلى سكون ودعة ومجون واستهتار، وحين تغلبت الشهوات الجسدية وأصبحت القوة الدافعة لكل هدف ولكل مربي، فليس بغريب بعد هذا أن تتوقع لهذا المجتمع نتائج وخيمة وعواقب خطيرة.

ولقد ظل هذا الشعب الحر طيلة أجيال متتالية ينظر إلى نفسه على أنه سيد هذا الكون. ثم وجد نفسه فجأة وقد سلبت منه جميع حقوقه، ولم يبق له إلا القيام ببعض الواجبات السياسية والحربية، وقد فقد كل فرصة للعمل. وأبعد عن ميادين التجارة والصناعة لوجود ذلك الجم الغفير من طبقة العبيد. ومن كان منهم في روما وفي المقاطعات القريبة، كان يستمد جميع مطالب الحياة من طعام ومن نقود من الإمبراطور. كل هذا بجانب عقيدة لا تحظر الرذيلة ولا تمني بحياة أخرى فيها ثواب وعقاب، بل بالعكس شجعت هذه العقيدة على المزيد من التمتع بالشهوات الجسمية. وقد نظروا فوجدوا أمامهم حاشية إمبراطورية وطبقة أرستقراطية منغمسة في الشهوات والخلاعة إلى درجة لا يمكن تصورها في الغالب.. ولقد لعب المسرح دوراً عظيماً في إمدادهم بضروب من اللهو قلما يوجد لها نظير في السخف حتى في مسارح العصر الحاضر التي تجاوزت حد الإسفاف. وكانت آلاف من بني البشر ومن الحيوان تذبح على مرأى من الجميع بشكل حيواني قاس.. على أنه من الأمور التي يصعب على الإنسان فهمها تعليل أهمية هذه المعارض الدموية ومدى انتشارها. ولم تقابل هذه المظاهر الوحشية البشعة بأي مظهر من مظاهر الاحتجاج حتى من رجال الأخلاق المعاصرين.

ولم يكن هناك قانون يحمي الناس من خطرها سوى ذلك القانون الذي تحرم فيه الدولة على أعضاء مجلس الشيوخ الاشتراك في أي مباراة بالسيف، وذلك القانون الذي يحرم ذبح عدد كبير من الناس، ولو أن هذا القانون لم يحترم. إذ أنه عند ارتقاء "تراجان" عرش الإمبراطورية، دخل أكثر من عشرة آلاف نفس معمعة القتال، لا لشيء أكثر من تسلية الشعب. ولم يعتبر هذا في نظر القانون حينئذ عدداً كبيراً. ولقد شغفت الطبقة الراقية من النساء بحضور هذه الحفلات. وحتى النساء أنفسهن قد نزلن ميدان الصراع. وكان هناك خبراء محكمون ينقدون ملامح صرعى القتال المعذبين نقداً فنياً. وليس بعد ذلك بعجيب أن نسمع أنهم في الحفلات الخاصة بكبار الأشراف كانوا يقدمون للوحوش الضارية، بعض الكباش الآدمية لتسلية الضيوف. ولقد قيل مرة أن أحد الأباطرة لم يتناول قط طعام العشاء دون أن يمزجه بدم آدمي.

من هذه الحقائق يمكن أن نتبين إلى أي حد كان مستوى هذا المجتمع منحطاً بالنسبة للعصر الحاضر. ونرى كيف أنه ليس من الممكن أن نفهم عقلية ذلك العصر. ومن هذه الحقائق أيضاً نستطيع أن نتخيل مقدار العبء الملقى على عاتق التربية المسيحية الجديدة.

ولقد قال "تاكيتوس Tacitus" يصف المجتمع الإمبراطوري حتى في العصر الذي كان يعيش فيه.. "أن الفضيلة معناها الحكم بالإعدام Virtue is the sentence of death" ويعلق مستر "لاكي Lacky" على هذه العبارة بقوله "لم تنتصر القوة الغاشمة في أي عصر آخر ولم يكن التعطش للحصول على المصالح المادية أقوى مما كان عليه حينئذ، ولم تعظم قيمة الرذيلة كما عظمت في هذا الزمن". وإذا استثنينا حالات نادرة جداً، لم يعظم الناس من شأن الرذيلة علانية أكثر مما فعل الرومان في ذلك العهد.

الحياة المسيحية الأولى حياة مدرسية

إن المسيحية في صراعها ضد هذا المجتمع الموبوء –آخر مجتمعات القرون الوثنية– لاقت كثيراً من العقبات. ولم تكن الحياة في الكنيسة المسيحية الأولى سوى حياة مدرسية على جانب عظيم من الأهمية. ومن المؤكد أن هذا التعليم المدرسي الذي نشير إليه لم يكن مطلقاً ذا صبغة إدراكية وقد سبق أن رأينا كيف كان التعليم العقلي شكلياً لا قيمة له طيلة عدة قرون مضت. أما التعليم الآن فقد ظل ما يقرب من ألف عام لا يتضمن إلا قليلاً من العنصر الإدراكي. وفي هذه الفترة اتخذت نظم التعليم شكلها الذي كانت له الغلبة ألف عام بعد أن اعتنقت الإمبراطورية الرومانية الديانة المسيحية. وأنه ليشوق الطالب الذي يبحث في تاريخ التربية أن يدرس التربية الدينية التي كانت سائدة في هذا العصر باعتبارها نوعاً مستقلاً من أنواع التربية ظل قائماً مدة طويلة مثل غيره من الأنواع، وباعتبارها عنصراً من عناصر التربية بوجه عام.

لقد كانت المسيحية في أطوارها الأولى معنيّة بإصلاح العالم من الناحية الخلقية، وبهدم معالم ذلك المجتمع الفاسد الذي سبق أن أشرنا إليه. ولذلك حصرت جل اهتمامها في تهذيب الأخلاق لدى معتنقيها، ولدى العاملين بمبادئها، وفي بعث المجتمع من جديد. فحظرت المعارض الدموية التي كان لها أثر سيئ خطير في جميع أركان الإمبراطورية. وقد لاقت في ذلك معارضة شديدة وحظرت الطلاق، أو على الأقل نظمته وقيدته بقيود. وقد كان ذا أثر سيئ أيضاً، فلقد قيل بأن الرجال كانوا يبدلون زوجاتهم بسهولة كما يبدلون ملابسهم. وأبطلت –على أسس خلقية– عادة وأد الأطفال. تلك العادة التي كانت سبباً في قلة عدد السكان، والتي حاربها بدون جدوى الفلاسفة ورجال الحكومة بناء على أسس سياسية، ولاعتبارات خلقية. وقد عملت الكنيسة على قطع دابر هذه العادة بين أبنائها أولاً، ثم آل أمرها إلى الزوال من المجتمع عامة. كذلك كان التمثيل بالأطفال يعتبر جريمة قتل. وبطريق تعاليم المسيحية، وبما أنفقه المسيحيون من أموال طائلة لرفاهية الأطفال، ارتفع مستوى الرأي العام من ذلك المستوى المنخفض الذي كان يسود طيلة القرون الوسطى. ولقد أنكرت المسيحية تلك الحفلات العامة المنافية للأخلاق، وأنكرت على أتباعها تلك العبادات الخاصة المثيرة للشهوة، التي كان يقوم بها جماعة الوثنيين

، والتي آل أمرها فيما بعد إلى أن صارت موضع استنكار من جمهور الشعب.

فبهذه المناسبات فرضت الكنيسة الأولى على الناس تربية خلقية جديدة لا نظير لها في تاريخ العالم ولا في تاريخ التربية. وقد ساعدها على ذلك نشر مقاييس راقية للأخلاق الشخصية كما عبرت عنها الشريعة الموسوية وكما وردت في الموعظة التي ألقاها موسى فوق الجبل. وتلك مقاييس كان يجهلها جمهور الشعب جهلاً تاماً. وتظهر قيمة هذا الحدث العظيم، وقيمة هذه التعاليم إذا قارنا بين بساطة الديانة المسيحية ونقاوتها، وتلك الطقوس الوثنية التي كانت سائدة، وبين الصفات الشخصية التي اتصف بها رجال الكهنوت المسيحيين ونظائرها لدى زعماء الديانة الوثنية، وبين التعاليم الخلقية التي حوتها الأولى، والعادات التي احتضنتها الثانية.. وبين التضحية التي انغمرت فيها الأولى، والشهوة التي انغمست فيها الثانية– وبين العواطف الإنسانية التي سادت في الأولى، والقسوة والفظاظة التي ارتبطت بالثانية مهما بلغت من التهذيب، وبين مظاهر الإحسان والكرم عند الأولى، والتقتير والبخل لدى الثانية. نقول إذا أحسنا الموازنة، ظهرت قيمة التربية المسيحية على وجهها الصحيح.

ويشهد جميع المؤرخين على أنه خلال القرون الثلاثة الأولى من تاريخ المسيحية. كانت الحياة بريئة لا يشوبها أي دنس، قانعة لا يفسدها الطمع، وكانت بحق إحدى عجائب التاريخ. ولقد كانت طهارة حياتها من أهم أسباب تقدمها وتغلبها على الحياة الرومانية تغلباً تاماً سريعاً. وقد كانت هذه المثالية الراقية للحياة الخلقية مفروضة على كل عضو من أعضاء الكنيسة. ولما كان رجال الدين جماعة متميزة عن بقية أفراد المجتمع في ذلك الوقت، كان من الممكن جداً التعرف على المجرمين وإرجاعهم إلى حظائرهم التي خرجوا منها يحوطهم الخزي والعار. ولما لم يكن من وراء إتباع هذه الحياة المسيحية الحصول على جاه أو شرف أو منفعة أو نفوذ في هذه الحياة، فقد كان أغلب معتنقيها ممن يؤمنون بها إيماناً منزهاً عن الأهواء والأغراض. وكان إيمانهم أشد وأقوى من إيمان مسيحي الدولة الرومانية فيما بعد.. ولهذا المعنى يمكن أن نقول أن تهذيب المسيحية الأولى كانت بمثابة تهذيب مدرسي.

مدارس الحديثي العهد بالمسيحية Catechumeral Schools

أ- مدارس تعليم مبادئ المسيحية

لقد نشأت في الكنيسة الأولى –نتيجة الحاجة الملحة– نظم لتعليم أولئك الذين يريدون أن يندمجوا في الدين المسيحي. ولكن كان ينقصهم الإلمام الكافي بمبادئ هذا الدين، ويعوزهم الاتزان الخلقي الضروري. وكان هؤلاء ينقسمون إلى فريقين. وكان الفريق الأول يتكون من أولئك الذين كانت لديهم مجرد الرغبة لأن يكونوا أعضاء في الكنيسة. وأما الفريق الثاني فكان يتكون من أولئك الذين كانت تعلمهم الكنيسة ليصبحوا جديرين بالانضمام إليها. ولم يكن الطلبة يقبلون بصفة نهائية إلا بعد أن يلموا بشيء من التعليم والتهذيب. وبعد إجراء عملية التعميد، ينتظمون في سلك الكنيسة. وقد كان الاتجاه في ذلك الوقت إلى تأجيل عملية التعميد إلى أطول مدة ممكنة، فنشأ عن ذلك كثير من النتائج السيئة. وكان تلاميذ هذه المدارس يشملون أطفال المسيحيين، ومن دخل المسيحية من اليهود البالغين ممن هجروا الوثنية واعتنقوا المسيحية. ومع أن التهذيب الذي رمت إليه هذه المدارس كان إلى حد ما تهذيباً عقلياً لارتباطه بالمبادئ الدينية وقوانينها، فإنه كان في الوقت نفسه تهذيباً خلقياً يهتم بمبادئ الأخلاق. وكان للموسيقى أهمية عظيمة في هذا التعليم. وقد عنيت المسيحية الأولى وبخاصة في الشرق بترتيل المزامير ترتيلاً موسيقياً.

ومن المرجح أن استخدام الموسيقى على هذا النحو بالنظر إلى التربية الخلقية، كان ذا أهمية عظيمة تشبه أهمية الموسيقى في التربية الإغريقية. وكان الطلبة يجتمعون في أوقات معينة كل أسبوع في رواق الكنيسة، أو في أي جزء آخر من أجزاء الكنيسة، للتعليم والتربية الخلقية. ولقد أصبحت هذه الطريقة عالمية وبوساطتها كان يتلقى أطفال المسيحيين أي نوع من أنواع العلوم والمعرفة. وكان البيت يعاون المدرسة بالإشراف على الطلبة إشرافاً كان أدق كثيراً من إشراف البيت الروماني أو اليوناني في ذلك العصر.

ب- مدارس الحوار الديني Catechetical Schools

كانت مدارس تعليم مبادئ المسيحية تعرف أيضاً بالمدارس الحوارية أي السؤال والجواب، وذلك لأنها كانت تستعمل النقاش في دراستها ولكن مراعاة للتفرقة والتمييز، أطلق هذا الاسم الاصطلاحي –المدارس الحوارية– على نو خاص من المعاهد الدينية كان يسير على منهاج خاص أرقى من سابقه. ولما كان قادة المسيحيين في الإسكندرية وغيرها من البلاد الشرقية في نظام دائم مع مدارس الفكر اليونانية، فإنه كان من الضروري تزويد القسس وزعماء الكنيسة بنوع من التعليم مشابه للتعليم اليوناني.. وقد ظلت الإسكندرية لعدة قرون مركزاً لهذا النشاط العقلي والديني. ولقد تصادف أنه في سنة 179 ميلادية أصبح بانتينوس "Pantoenus" –

وهو فيلسوف خرج على تعاليم الرواقية، واعتنق المسيحية– رئيساً لمدرسة تعليم مبادئ المسيحية بالإسكندرية. وبذلك اتصلت التعاليم المسيحية بالفلسفة اليونانية وبلاغة الخطيب، وأصبحت الفلسفة والخطابة في خدمة الكنيسة على أيدي بانتينوس ومن خلفوه. وقد خلفه اثنان من أشهر آباء الكنيسة اليونانية هما "كلمنت Clement. أوريجن Organ" وعلى يديهما تشكلت تعاليم المسيحية الأولى. وأن مثل هذه المدارس –مع أنها قليلة الأهمية نسبياً– قد نشأت من مدارس تعليم مبادئ المسيحية. وفي سنة 231 ميلادية، أرغم "أوريجن" على مغادرة الإسكندرية وأسس مدرسة مشابهة في آسيا الصغرى حيث كان يعلم الفلسفة والبلاغة والمنطق والفلك وجميع العلوم اليونانية. وكان تدريس الأدب والتاريخ والعلوم كما كان في المدارس اليونانية، وإن كانت تدرس من وجهة نظر مخالفة. ومع أن هذا النوع من المدارس كان يدخله طلبة من مختلف الطبقات، فقد تخصصت فيما بعد لتعليم القسس تحت إشراف الأساقفة المحليين.

المدارس الاسقفية والكاتدرائية

على هذا النحو تطور من ذلك النظام غير المحدد، نظام المدارس الحوارية الذي انتشر في كل ربوع أوربا طيلة القرون الوسطى. وهو نظام تربوي له من الأهمية والاحترام ما لنظام الأديرة. ومازال هذا النظام قائماً حتى وقتنا الحالي. وهناك مدارس أخرى مثل مدارس "أوريجن" في قيسارية، وهي وإن لم تكن كاملة، قد انتشرت في الشرق على يد بعض الأساقفة ليمرنوا رجال الدين، وليقوموا بتعليم من اعتنق الدين الجديد. وكان من الطبيعي أن تعم مثل تلك المدارس وتزدهر بين قوم مثقفين ولهم شغف كبير بالمناقشات الفلسفية واللاهوتية. وفي السنة الأولى من بداية القرن الثالث الميلادي، أنشأ "كاليكستوس Calixtus" أسقف روما معهداً علمياً يشبه تلك المدارس، لم يلبث أن نما وازدهر وتحول إلى مدرسة أصبحت موضع تأييد الأباطرة، وأسست بها مكتبة كبيرة كان يديرها خبراء في فن المكتبات حفظ لنا التاريخ أسماءهم منذ القرن الخامس. وعلى مدى دراسة رجال الدين في هذه المدرسة وما يشبهها كانت تتوقف ترقياتهم في وظائفهم. وقد نمت هذه المدارس لأنها أنشئت في المدن الكبرى التي كان عليها الاعتماد في نشر التعاليم الإنجيلية. ويدلنا على انتشار المسيحية بالمد الكبرى اتحاد كلمتي "وثني" و"ريفي" في المعنى

. ولما خضعت حياة القسس الذين تجمعوا في هذه المراكز الدينية لقواعد أو قوانين ثابتة، كان من الممكن تنظيم العمل في مثل تلك المدارس على أسس أكبر دقة. وفي خلال القرنين الخامس والسادس، قرر مجلس رؤساء الكنيسة أن الأطفال الذين سينخرطون في سلك القسس لابد أن يقضوا فترة التمرين في مثل تلك المدارس تحت إشراف الأسقف. وترتب على ذلك التشريع وما يشابهه، وعلى نمو الهيئات الكنسية، وعلى زيادة الحاجة إلى إقامة المباني الكنسية، وعلى زيادة الحاجة لرجال الدين تحت زعامة الأساقفة أن اندمجت تلك المدارس وارتبطت بكل أسقفية في بلاد الغرب حيث كانت هذه المؤسسات تسمى المدارس الكتدرائية باسم البناء الذي اتصلت به. وعندما تقوضت دعائم الحضارة الرومانية على يد البرابرة، وتمت سيطرة الكنيسة على التعليم، بقيت هذه المدارس والأديرة باعتبارها المؤسسات العلمية الوحيدة في الغرب.

ومن المرجح أن مدارس الأديرة كانت من القرن الثامن إلى القرن الثاني عشر أكثر أهمية من المدارس الكنسية أو الكاتدرائية. ولكن بانتشار العلم، وبزيادة الرغبة في البحث الحر، أدى جمود مدارس الأديرة وضيق أفقها إلى انتعاش المدارس التي كانت تحت رعاية الأساقفة مباشرة، واستعادة أهميتها ونموها.

أن الأفكار المتعلقة بالصلة بين التعاليم المسيحية والتعاليم الوثنية قد قسمت قادة المسيحية الأولى إلى جماعتين متميزتين.. وكان الفريق الأول يرى أن العلوم القديمة فيها نفع عظيم للمسيحيين وللكنيسة، وأن أغلب هذه العلوم يؤيد تعاليم الكتاب المقدس، وأن الفلسفة ما هي إلا البحث وراء الحقيقة مثلها في ذلك مثل المسيحية، وأن جميع المذاهب الفلسفية المختلفة تتضمن بعض حقائق قيمة وإن لم تكن أكمل الحقائق وأرقاها. ولذلك كان لزاماً على المسيحية أن تشمل جميع هذه العلوم القديمة، وأن تتخذ منها أساساً لبناء جديد. أما الفريق الآخر فقد أخذ يستعيد ذكرى سخرية فلاسفة الإغريق، ويستعيد ذكرى الإهانات والسخافات التي جلبها رجال الوثنية على رؤسهم، ويبين ما يتضمن الأدب الوثني من زوائل خلقية تقرها الديانات الوثنية، فرأوا أن التوفيق ين الحقيقة المسيحية وبين التعاليم الدنيوية، أمر مستحيل وأن الفلسفة إذا اقترنت بالمسيحية، أدت إلى الضلال والإلحاد، وأن الأدب والثقافة على العموم لا يمثلان إلا مباهج الحياة الدنيا ومغرياتها، وأن أولئك الذين يدرسون أساطير "هومر" وقصص "زيوس Zaue" والآلهة لا يكتسبون منها إلا رجساً. ولذلك كان مثل هذا الأدب غير جدير بتقدير الكنيسة المسيحية، وكان على الكنيسة أن ترفض كل هذا العلم القديم إذ أنه مناف لأغراض المسيحية ولمصالحها.

ويمنك أن يقال على وجه العموم أن الرأي المناصر لهذه التعاليم القديمة كانت له الغلبة في القرون المسيحية الأولى وبخاصة في الشرق بين جماعة الإغريق. وساد رأي المعارضين لهذه التعاليم في الغرب بوجه عام وشاع أمره بين مسيحيي تلك الجهات حتى قبل أن يقضي البرابرة على النظم الاجتماعية القديمة. وكان من الطبيعي أن يقرن مسيحيو الغرب الوثنية بهذه الثقافة القديمة، ذلك لأن دراسة الأدب القديم كانت العامل الرئيسي في بقاء تعاليم الديانة الوثنية مسيرة على قلوب الناس، ولأن المعارضة القوية لتقدم الكنيسة، جاءت من الطبقة المرتبطة بهذا الأدب وكانت المدارس معقل النظام الوثني الذي لا يتزعزع كما رأينا من قبل. كما كان من المؤكد أن المسيحي لا يستسيغ تعاليم "هومر" أو "فرجيل" وما شاكلهما، ولا يستطيع تدريس كتبهم. فقد حرم الإمبراطور "جوليان Julian" على جميع المسيحيين الاشتغال بالتدريس في مدارس الخطابة أو مدارس اللغة.. وإذا كان هذا التحريم تضمن وجود كثير من المسيحيين في هذه المدارس، فمن المرجح جداً أن مسيحيتهم كانت اسمية كما كانت حال الإمبراطور "أوغسطين Augustine" في أيامه الأولى..– ولقد كان هذا الشعور متبادلاً بين الفريقين كما يتجلى لك فيما فعله أحد المجامع الدينية في قرطاجنة.. ذلك أنه في عام 398م بعد انتصار المسيحية بوقت طويل، بل بعد مرور زمن طويل على وجود خطر محقق يخشى من ذلك التأثير الوثني الكامن في الأدب القديم، عمد هذا المجمع إلى حرمان جميع الأساقفة من قراءة الأدب الوثني، وأصبح هذا فيما بعد من التقاليد الخاصة بالكنيسة. ولا نعجب بعد هذا العداء أن نجد العلم وقد خبا نوره، وأن يأتي بعد ذلك عهد يستمر عدة قرون هي المعرفة "بالعصور المظلمة".

ولما كان موقف الكنيسة –إزاء هذه التعاليم الوثنية– على هذا النحو يفسر لنا إلى حد كبير حالة التربية والتعليم لمدة ألف سنة، وجب علينا أن نعرض بالتفصيل لبعض الأسباب التي قد تفسر لنا هذا الموقف. ولقد سبق أن ذكرنا فعلاً أهم هذه الأسباب، وهو أن رسالة الكنيسة في ذلك الوقت كانت رسالة خلقية. يضاف إلى هذا الاعتقاد الذي ساد أيام المسيحية الأولى أن ظهور المسيح مرة أخرى قريب، وأن الثقافة والعلم وكل ما يتصل بالأمور الدينوية لا فائدة منها. غير أن الاضطهاد والتشريد الذي نزل بالمسيحيين في القرون الثلاثة الأولى لظهور المسيحية حال بينهم وبين الرغبة في الانكباب على مصادر الأدب القديم أو الوصول إلى ذلك المستوى الثقافي الذي وصل إليه أعداؤهم المضطهدون لهم. وسنتناول بالبحث في الفصل القادم الذي أفردناه للكلام عن الرهبنة سبباً عظيماً آخر يفسر هذا السلوك وهو "التصوف" Aecaticism أو معارضة الأمور الدنيوية والابتعاد عن كل ما يجلب السرور للطبيعة البشرية.. بقي بعد ذلك سببان آخران ساد أحدهما في العصور الأولى، وساد الآخر بعد ذلك وهما يفسران إلى حد ما موقف الكنيسة من التعليم الوثني. ذلك أن المسيحية في عهدها الأول نالت أعظم نجاح ببن الطبقات الدنيا لأن رسالتها أتت لهم بالعجائب، وهؤلاء لم يكن لهم ميل بطبيعتهم ولا بمقتضى تقاليدهم وشعورهم الوجداني إلى الاهتمام بالثقافة التي لم تصل إلى ما وصلت إليه لا على حساب إذلالهم والحط من كرامتهم.. وفي العهد الثاني اشتد ساعد الكنيسة على يد الشعوب التبوتونية الجديدة وهم الذين رفعتهم المسيحية من مستوى البرابرة.

وفي الوقت نفسه لم يكن من الممكن لعدة أجيال تلقينهم فضائل الثقافة. كما أن وحدة الكنيسة في الغرب وشهرتها بالصراحة، ورغبتها في التمسك بأهداب الدين، وقفت حائلاً دون العلم وحب البحث الذي كان يسمح به أو يشجع عليه في الشرق بعد أن اختفى من الغرب اختفاء تاماً.

ولكن نضع أساساً لدراسة العصور المقبلة، يجب علينا أن نوضح بجلاء مواضع الاختلاف بين تعاليم الكنيسة في عهدها الأول وتعاليمها في عهدها الأخير في القرن.

موقف الآباء المسيحيين الإغريق من العلم

على الرغم من أن القديس بولس قال "لم يدع كثير من الحكماء" فقد دخل المسيحية في القرنين الثاني والثالث عدد عظيم ممن نهلوا من علوم الإغريق وثقافتهم من بينهم جوستين الشهيد Gustin Mattyr وكلمنت السكندري وأوريجن Orgen وبازل Basil وغيرهم من مشاهير الآباء الإغريق. ومن الطبيعي جداً أن يستغل هؤلاء الرجال علمهم في خدمة الكنيسة مع العلم بأنهم كانوا من فلاسفة الإغريق وبأن أغلبهم كانوا مدرسين أيضاً.

وكان أشهرهم جوستين الشهيد الذي تملأ قصة حياته الأرباع الثلاثة الأولى من القرن الثاني. فقد كان أستاذاً للفلسفة اعتنق المسيحية وظل يزاول مهنته طوال حياته يرتدي عباءة الفيلسوف ويبشر بتعاليم أفلاطون، ويدعي بأن أفلاطون وسقراط وهيراقليط Heracleilus كانوا مسيحيين قبل أن يظهر المسيح، وأن الفلسفة كانت تسعى إلى أن تصل إلى ما وصلت إليه المسيحية ولو أنها لم تصل إلى هدفها. ولقد كان ينادي بأن تعاليم الفلسفة تدخل في نطاق التعاليم المسيحية وتنسجم معها انسجاماً تاماً.

أما كلمنت (**160– 215**م) فقد خلف بانتانوس Bantanous في رياسة المدرسة الحوارية بالإسكندرية، وكان يعتقد أن المسيحية ما هي إلا المثالية الأفلاطونية، وأن أفلاطون ما هو إلا موسى. وكان يبشر بأن "الفلسفة الوثنية ما هي إلا تمهيد تربوي لتقريب العالم من المسيح" Philosophy was a pedagogue to bring the world to Christ ومن تعاليمه الهامة الأخرى أن الله سبحانه وتعالى خلق للإنسان ثلاثة أشياء يسترشد بها.. القانون والإنجيل والفلسفة. وكانت معظم تعاليمه تدور حول محاولة التوفيق بين العقيدة والعقل، أو بين التعاليم المسيحية والفلسفة الوثنية لدرجة أنعه اعتقد أن المسيحية ما هي إلا فلسفة.. كما أن اقتباساته من كثير من كتب الإغريق تدل على إطلاعه على عدة مئات من المؤلفات الأدبية. وقد خلفه تلميذه وتابعه أوريجن Origen.

وكان أوريجن (185– 254م) هذا أشهر هؤلاء الآباء المسيحيين، وأكثرهم علماً وقد كتب عن العلوم الإغريقية قائلاً "يجب أن نستخدمها حتى نتمكن من فهم الكتاب المقدس، لأنه ما دام الفلاسفة قد درجوا على القول بأن الهندسة والموسيقى والشعر والخطابة والفلك كلها علوم تؤدي بنا إلى دراسة الفلسفة. فيجب علينا أن نقول أن الفلسفة إذا درست دراسة حقيقية تؤدي بنا إلى دراسة المسيحية"..– وقال أيضاً "إننا عندما نغادر مصر نحمل معنا ثروات المصريين ونزين بها خيامنا. ولكن يجب أن نلاحظ أننا قد عكسنا الأمر ودفعنا ببني إسرائيل إلى مصر ليبحثوا عن الثروة...". وقد كان أوريجن أول من أقام علم اللاهوت على أسس منظمة، وإليه يرجع الفضل في صوغ معظم عقائد الكنيسة، كما أنه يعتبر بحق أول من نقد الكتاب المقدس نقداً علمياً صحيحاً. فتمكن بكل أولئك من أن يبسط نفوذه الذي فاق نفوذ غيره من آباء الكنيسة عدا سانت أوجستين. وقد حاول بتعاليمه الخاصة بما بين العلوم الوثنية والعقائد الدينية من انسجام أن يوفق بين هذه العلوم الوثنية وبين تعاليم الدين المسيحي، أو بين الثقافة الإغريقية وبين العقيدة المسيحية.. والواقع أنه وفق بين عالم الإغريق وبين الدين الجديد، وكان أكبر عون على توطيد أركانه.

ما إن حل عصر سانت باسيل St. Basil (**331– 379**) و"جريجوري" حتى كان العداء بين المسيحية والتعاليم الوثنية –لاسيما الفلسفة اليونانية– قد بلغ أشده ولكن أجمع هذان الأبوان على مقاومة ذلك التيار وبذل الجهد في سبيل إشعار الناس أن الأدب اليوناني حافل بالأصول والحوادث، أي بالمبادئ العظيمة والأمثلة الواقعية التي تفيد في الدراسات الدينية، والتي تساعد على الوصول إلى الحياة العليا.. فقدكتب جريجوري عما قام به الإمبراطور جوليان من إغلاق المدارس الوثنية في وجوه المسيحيين حيث قال "أما من ناحيتي، فإني أعتقد أن كل من يحب العلم يجب أن يشاركني شعوري بالغضب والاشمئزاز.. إني أترك لغيري من الناس الثراء والتفاخر بالمولد وكل ما يمكن أن يخدع خيال الإنسان من الطيبات الخيالية، ولكني أقدر العلوم والآداب حق قدرها، ولا آسف مطلقاً على الجهود التي بذلت في تحصيلها. ولقد فضلت –ولازالت أفضل– التعليم على غيره من عرض الدنيا، وليس أقرب إلى قلبي منها سوى نعم السماء وآمال الخلود". ومع ذلك فإن آراء هؤلاء الآباء المتأخرين تختلف تمام الاختلاف عن آراء الآباء المتقدمين. فهم لا يقرون هذه العلوم القديمة إلا في حدود ضيقة. فقد قال كريستوم Chryostom (**347– 411**م) "

لقد نبذت هذه السفاسف منذ أمد بعيد، إذ لا يستطيع المرء أن يقضي جل عمره في عبث الأطفال". كما كتب باسيل Basil عن تربية الأطفال ما نصه "ستعجب إذا أتساءل هل سنتخلى عن الأدب مرة واحدة؟ أني لا أنادي بهذا ولكني أقول بأننا يجب ألا نقتل الأرواح... الواقع أن المرء مخير بين طريقتين.. طريق التربية الحرة التي نحصل عليها بإرسال أبنائنا إلى المدارس العامة، أو طريق خلاص الروح وتطهيرها من أدران الرذيلة الذي نحصل عليه بإرسال أبنائنا إلى جماعة القسس أو الرهبان. فأيهما سينتصر إذن العلم أم الروح؟ إذا استطعت أن تجمع بينهما فافعل، وإن لم تستطع فعليك باختيار أنفس الطريقين.

موقف آباء الكنيسة اللاتينية إزاء التعاليم الوثنية

ما كاد القرن الرابع يبدأ حتى أصبحت الدراسات اليونانية لدى مسيحيي الرومان دليلاً على عداء المسيحية وكرهها. وكان معظم الآباء اللاتينيين أمثال أوغسطين Augustine وجريجوري Gregory ولوكتانتيوس Loctantius وأرنبيوس Arnobius وتيرتوليان Tertullian مدرسين للبلاغة وللخطابة. وكان ترتوليان محامياً قبل كل شيء، وكان جيروم Gerome وأوغسطين مشبعين ببادئ الوثنية. ونبغ جميعهم في العلوم وفي التربية الرومانية وموادها. وكتب كثير منهم رسائل في مواد بحثهم..

كان تيرتوليان (**150– 230**م) أقدم رجال الكنيسة اللاتينية، وقد كشف عن موقف أهل الغرب بصورة جلية واضحة، وكانت الدراسات اليونانية تعتبر في نظره ألحاداً وزندقة. ولما كان قد ألقى بدلوه في الصراع ضد مذهب العرفان Grosticism فإنه قد أراد أن يبعد الشقة بين الفلسفة وبين الكنيسة. فقد كتب ضد الإلحاد يقول:

هذه هي تعاليم الإنسان والشيطان وضعت لإقلاق الأرواح في عالم الحكمة.. وقد نعتها الله بقوله أنها سخف وهراء، وقد اختار أسخف ما في هذا العالم ليوقع الفلسفة نفسها في حيرة. أن الفلسفة هي مادة حكمة هذه الحياة، وهي تفسير خاطئ للطبيعة ولتصرف الآلهة. والحق يقال أن "الهرطقة" قد اختلطت بالفلسفة. وجاء عن هذا المصدر المبهمات. وأني لا أعرف ما الصور التي لا نهاية لها ولا ثلاثية الإنسان التي صورها فالنتينس Valentinus أحد تلاميذ أفلاطون. وقد عرض الهراطقة والفلاسفة لأمثال هذه الموضوعات كثيراً، وكان محور بحثها جميعاً.. ما مصدر هذه الشرور؟ ولماذا يسمح بها؟ وما أصل الإنسان؟ وكيف جاء إلى هذا العالم؟ يالتعاسة أرسطو الذي اخترع لهؤلاء القوم "الحوار" فن البناء والهدم، ذلك الفن الملتوي في قصده، البعيد المنال في أوهامه، الشديد القسوة في مناقشاته يناقض حتى نفسه، ولا ينتج إلا نزاعاً وشقاقاً، يتناول كل شيء بالشد والجذب، ولا ينجح في علاج أي شيء. من أين أتت هذه الخرافات وسلسلة المواليد التي لا نهاية لها، وهذه المشكلات العديمة الجدوى، وتلك الكلمات التي تنتشر انتشار السرطان؟ لقد حذرنا القديس الرسول من كل هذا، وصور لنا اسم الفلسفة في صورة أوجب علينا الاحتراس منها. ولست أدري ما علاقة أثينا بأورشليم؟ وما هي الصلة بين الأكاديمية وبين الكنيسة، أو بين الملحدين وبين المسيحيين؟ أبعدونا عن شر هذه المحاولات التي يقصد من ورائها خلق مسيحية ملوثة ممزوجة بالتشكيلات الرواقية والأفلاطونية والحوارية".

وفي مؤلفه الذي كتبه عن "الوثنية" في الفصل الذي خصصه للمدرسين وما يلاقونه من صعاب، ينكر إنكاراً تاماً إمكان اشتغال المسيحي بتدريس هذا العلم القديم. ومع هذا يتسامح إلى حد ما في دراستها بقصد معرفة أخطائها والقدرة على إبطالها.

أما القديس جيروم (**331– 423**م) الذي ترجم الإنجيل الذي ظلت الكنائس تقرؤه منذ قرون فقد وضح لنا هذا الصراع بين الدراسات القديمة وبين المسيحية وضوحاً جلياً. وربما لم يستطع أي حدث من أحداث هذا الصراع الطويل أن يترك أثراً في الأجيال المتعاقبة التي ظلت تتناول هذا الصراع حيناً بعد حين مثل الأثر الذي تركته نظريته الشهيرة التي استمدها من حلمه المعروف سنة **374**م.. فقد رأى في حلمه أنه مات وأنه اقتيد أمام القضاء ثم تليت عليه هذه الأسئلة. من أنت؟ فما كاد يجيب بقوله أنه "مسيحي" حتى سمع ذلك الحكم الرهيب بضمير متألم لم يزل يردد ذلك التحذير المفزع للأجيال المتعاقبة.. "هذا غير صحيح، ليست مسيحياً بل أنت سيشروني". فحيثما يوجد المال يتجه القلب.

ويعتبر جيروم أيضاً المسئول عن إدخال الرهبنة في الغرب.. "وكان حب العلم وحب الرهبنة عاملين تصارعاً في نفسه طوال حياته. وكما هو واضح من اقتباساته من الكتاب القدماء، يبدو أنه لم يستطع أن يجنب نفسه هذه العلوم الوثنية رغم أنه بعد حلمه المشهور قد كرس جهوده كلها للدراسة الإنجيلية وللكتابات الدينية، وإذ كان لم يستطع بعد أن يوافق على اتخاذ دراسة الأدب القديم وسيلة للتربية، فإنه لم يستطع أيضاً أن يحمل نفسه على احتقار هذا الأدب احتقاراً تاماً كما يتبين ذلك من مؤلفه "Letter to Loeta" إذ اعتقد أنه إذا سمح لهذه الدراسات أن تبقى، فليكن ذلك بقصد الحكم عليها دون إتباعها أو العمل بها.

أما القديس أوغسطين فقد تراجع عن شغفه بالدراسات كما تراجع عنها جيروم من قبل. ولقد مضى أغسطين (354– 430م) نصف حياته يدرس الخطابة والبلاغة وكان قد بدأ بكتابة دائرة معارف الفنون الحرة أنجز منها قسماً عن قواعد اللغة وقسماً عن الموسيقى، وكتب مقدمات الأجزاء الأخرى. أما رسالته عن الحوار –مبتكرة كانت أو ملخصة مما كتبه أرسطو–

فقد كان لها أثر عظيم في العصور الوسطى المتأخرة. ومع أن أوغسطين لم يبلغ مبلغ جيروم في التبحر في العلم، فقد كان رجلاً رحب الأفق، واسع الصدر يحب الأدب اللاتيني حباً جماً وكان أذكى رجال الكنيسة الغربية وأكثرهم حيوية ونشاطاً وأعمقهم وأقواهم نفوذاً. وقد استعان بعلمه الغزير وبمؤلفاته الجدلية المفصلة على محاربة الإلحاد في الكنيسة.. ذلك أنه لما كان قد أقر في فجر حياته "إفساد المصريين" إلا أن حبه للدراسات القديمة قد أصبح محدوداً في أخريات حياته حين أعرض عن استعمالها. ويحتمل أنه كان المسئول شخصياً عما قرره مجمع قرطاجنة من تحريم الدراسات الفلسفية والآداب.

ثانياً- الرهبنة- التربية كتهذيب خلقي

مجال الرهبنة وأهمية التربية الديرية: إن الرهبنة والتربية الديرية ميدانهما فسيح بحيث يتعذر علينا أن نلم بها وبأهميتها التربوية إلماما تاماً في صفحات معدودات. فقد استمر هذا النظام من القرن الرابع إلى القرن السادس عشر بل إلى القرن الثامن عشر.. وقد تنوعت حياة الرهبان فشملت حياة الراهب المتبتل anchorits في الصحراء، وحياة المتصوف في صومعته cenobite والمتدين الجوال friar الذي يمشي في مناكب الأرض، واليسوعي في مدرسته أو في ميدان رسالته السياسي أو الديني..–

ولقد امتدت الرقعة التي انتشرت فيها الرهبنة من وادي النيل إلى المرتفعات الإسكتلندية. وتلونت حياة الرهبان الفكرية ألواناً مختلفة فشملت خشوع الراهب المتبتل، وزهد المتصوف، وحماسة الرهبان، وعبقرية اليسوعيين أتباع لويولا. ونحن لا ندعي أن نلم هنا بتاريخها أو بنشاطها التربوي في الأديرة في هذا المقام الضيق، إنما نريد أن نكتفي بأن نعرض لها عرضاً سريعاً على أنها نموذج تربوي. وهي كنموذج لها أهمية عظمى تاريخية وإن لم يكن أثرها ملموساً في الوقت الحاضر.

وقد وجدت التربية المسيحية الأولى في الرهبنة صدراً رحباً فحملت لواءها ونشرت رايتها. ذلك أنه من القرن السادس حتى القرن الثالث عشر لم يكن بأوربا أي نوع من أنواع التربية في العالم الغربي يهتم بالنواحي العقلية كما اهتمت بها المدارس الكاتدرائية التي لم يكن لها نشاط كبير، والتي كان يقوم بالتدريس فيها جماعة الرهبان. ولما كان نشاط الرهبان يمثل الخطوة الأولى لنشأة الجامعات، فقد ظل هذا النوع من التربية خلال ثلاثة قرون أهم النظم التربوية وأحسنها.. وهذا موضوع تربوي عظيم الأهمية يجب أن نلم بنواحيه المختلفة في الصفحات التالية.

ولن نلتفت في مناقشتنا التالية إلى الاتجاه الدائم نحو تدهور منزلة الحياة الديرية أو الانحطاط الذي أصاب النظم الديرية بعد أن نفدت حماسة حركة الإخوان من الرهبان الكاثوليك، ذلك الانحطاط الذي كان مسئولاً إلى حد كبير عن نشأة حركة الإصلاح الديني وعنقها.. أن مثل هذه الأبحاث بعيدة كل البعد عن النواحي التربوية في اتجاهها الضيق. كما أن محاولة بحثها أمر عسير علينا في مجلد كهذا.

أن لفظ "الرهبنة" في أصله ونشأته ينطبق على حياة الراهب المتبتل المنعزل. وهي كثيراً ما تستعمل بمعنى يبعد من نطاقها الهيئات الرهبانية التي ظهرت في القرن الثالث عشر، وكذلك طائفة القسس النظاميين، ورجال الطائفة الدومينيكية الذين خضعوا للنظام الذي وضعه القديس أوغسطين، وكذلك الجماعات التعليمة التي نشأت بعد عهد الإصلاح الديني. ولكنا سنستعمل هذه الكلمة هنا بمعناها الواسع المقصود منها عادة الذي يشمل هذه الأنواع جميعها. ولن نستطيع هنا أيضاً أن نتتبع تطور الرهبنة في هذا التاريخ الطويل، وذلك لأننا سنهتم بالرهبنة كنموذج من نماذج التربية وبمثلها التربوية العليا باعتبارها وسيلة لترويض النفس. وسنهتم اهتماماً كبيراً بالمدارس التي نشأت في القرون السابقة للقرن الثالث عشر حيث نشأت نماذج أخرى من المدارس ومناهج أخرى للتربية. والواقع أن تاريخ الرهبنة من القرن السادس إلى السادس عشر يعتبر بحق تاريخاً للتربية.

نشأة الرهبنة: كانت الرهبنة في معناها الأول زهداً ورياضة. وكلمة الرياضة asceticism في الاشتقاق الأصلي، كانت تستعمل في الترويض اللازم للمصارع قبل أن يدخل ميدان المصارعة البدنية.. أما معناها المجازي فيتضمن النظم التي يستطاع بها إخضاع الشهوات الجسمية والوجدانات الإنسانية حتى يستطيع كل من الروح والعقل أن يتفرغ لمهام الحياة الراقية. وقد وجدت الرهبنة بصورة ما في جميع الأديان إلا أنها ظهرت بشكل ملحوظ عند جماعة اليهود والفرس والمصريين ولدى كثير من المدارس الإغريقية الفلسفية التي احتكت بها المسيحية في أول الأمر.. وكان هدفها الخلقي من هذا كله هو الوصول بالروح إلى أرقى درجات الكمال والبعد بها عن الحاجيات الدنيوية بالصيام وبالتعذيب، وبالرياضة البدنية المنعشة المستمرة، وكبح جماح النفس وإخماد طبيعتها البدنية وتحقير المطالب الدنيوية. وبذلك يمكن أن نقول أن الرهبانية المسيحية قد جمعت فضائل الرواقيين من احتقار للألم وللموت وعدم الاكتراث بتقلبات الحظ، والإعراض عن متاع الدنيا، كما أنها ضمت ما درج عليه الفيثاغوريون Phthagirean من عادات الصمت واستسلام الطبيعة البدنية وما اعتاده طائفة الكلبيين Cynic من تجاهل المجتمع، والصد عن تكاليفه وتقاليده. وقد وجد مبدأ التصوف في تعاليم المسيح أكبر مشجع لها. تلك التعاليم القاضية بألا يفكر الإنسان في غده وأن يبيع ما يملك، ويعطي الفقير، وأن يترك المرء أباه وأمه وزوجته وأولاده في سبيل الله. وكذلك في نصائح السيد المسيح المتكررة القاضية بأن يحقر الإنسان من أمر الدنيا، ويكرس حياته لخدمة الإنجيل ونشر تعاليمه.

ومما كان يشبه فكرة التصوف الميل إلى الزهد في الحياة، والإعراض عن متاع الدنيا، ذلك الميل الذي كان أكثر شيوعاً بين الناس ولم يكن مساوياً في مدلوله تمام المساواة لمدلول التصوف، بل كان عنصراً من عناصره فقط. وقد كان من الأسس التي قامت عليها فكرة التصوف ودان بها أهل العرفان أيضاً، الاعتقاد بأن الله سبحانه وتعالى لا يحكم دنيا المادة، ولا شأن له بصفة خاصة بالحياة الاجتماعية الفاسدة التي تحيط بالمسيحية وقت ظهورها، وبأن الحياة التي تنشدها المسيحية الحقة لا تكون إلا بالإعراض عن الدنيا والبعد عنها بعداً تاماً.. ولم يكن يقصد من الرهبانية إلا تنفيذ رغبة نفسية هي أن ينجو الإنسان بنفسه ويترك غيره يعيش في ضلاله حتى ينال جزاءه. وكان مثل هذا الدافع يسود في المجتمعات القديمة. إلا أن ظهور الشعوب التيتونية وتغلب سيطرتها، قلب الإعراض عن الدنيا إلى حب للفتح والتوسع.

وهناك عامل آخر مهم إن لم يكن سبباً في ظهور الرهبانية، فقد ساعد على تطور الرهبانية، وهو التغير الذي طرأ على طبيعة الكنيسة المسيحية من القرن الثالث فصاعداً. ذلك أنه ما كاد القرن الثالث ينتصف حتى شغلت الكنيسة بالأمور الدنيوية إلى حد كبير. وفي مستهل القرن الرابع (حوالي سنة 312– 322) حين اعتنقت الإمبراطورية الدين المسيحي، اتصلت المسيحية بالمجتمع وأصبحت عادات المجتمع هي عادات المسيحيين، ولم يعد المسيحيون قوماً قائمين بذاتهم متميزين عن غيرهم. ثم حدث أن أصبح رجال الدين أو الرهبان بوجه خاص طائفة منعزلة عن الناس، كما كانت الكنيسة منعزلة أول الأمر، وأصبحوا يعيشون وفق قوانين خلقية خاصة يتميزون عن غيرهم ويبتعدون بأنفسهم عن الحياة الاجتماعية.

بقي عاملان ساعدا على تطور الرهبنة أحدهما عامل الاضطهاد الذي دفع بكثير من المسيحيين وأدى بهم إلى الاعتصام بالصحاري وبالجبال، والآخر هو الاعتقاد السائد بأن ظهور المسيح مرة ثانية قد أصبح قريباً وأن شئون الحياة اليومية لا قيمة لها إذا ما قيست بالنسبة إلى الاستعداد الروحي لاستقبال الحياة الجديدة القادمة.

ومن هذه الآراء ومن هذه النظم الدينية في الشرق، ومن هذه المذاهب الفلسفية اليونانية، تطورت الرهبنة المسيحية في نفس البقعة الجغرافية التي هبطت فيها الأديان والتي وجد فيها الفلاسفة أتباعهم المخلصين، أي في مصر.. ذلك أنه مهما قدم العهد بهذه الحركة فقد ظهرت أول ما ظهرت على يد "أنطونيوس" سنة **305**م الذي هاجر إلى الصحراء واعتصم بشاطئ البحر الأحمر، وعرض نفسه للحرمان وللتعذيب، وكان فاتحة لحركات كبيرة من هذا القبيل إذ أصبح قدوة يترسم الكثيرون خطاه. واستطاع أحد أتباعه باخوميوس Pachomius أن يجمع **1400** من أتباعه ينهجون نهجه في الإعراض عن الحياة والتمسك بالروحيات. وهكذا ظل طابع الرهبانية في الشرق طابع انعزال. ثم انتقلت الرهبانية إلى بلاد اليونان على يد "باسيل Basil" ثم إلى روما على يد "اثناسيوس" سنة **342** وعلى يد "جيروم".

على أن الغرب لم يكن البيئة التي تناسب النبت الجديد فلا الطبيعة تناسبه، ولا العقلية الغربية تتقبله راضية مغتبطة. وقد فضلوا العزلة في صومعة Cenobite عن العزلة المطلقة anchorite وتعددت أمثال هذه المجتمعات في القرنين الرابع والخامس، وأصبح لكل منها قوانين ونظم يسير عليها. فسار بعضها وفق تعاليم القديس باسيل. ولكن في سنة **529**م استطاع رجل يدعى بنيدكت Benedict وهو في البطارقة الرومان أن ينجو بنفسه من الحياة في روما. تلك الحياة المنحطة الدنسة، وأن ينعم بالعزلة ويجد فيها منأى عن حياة الانحطاط والإغراء. وسرعان ما اجتمع حوله كثيرون ممن بهرهم إخلاصه وتعبده، وكون مجتمعاً وضع له نظاماً. وسرعان ما أصبحت هذه النظم شائعة حذا حذوها الغرب وسارت أديرته مترسمة خطاها.

التقشف أو الزهد كمثل أعلى للتهذيب

لئن كانت قوانين الحياة الديرية قد خضعت لكثير من التغيرات أن مثلها العليا اتفقت في كل مكان.. فالتقشف كان المثل الأعلى الذي ساد في كل عصر وفي كل مكان. وكانت فضيلة الراهب تقاس بمهارته في ابتكار طرق جديدة وغريبة للتقشف، وذلك عن طريق تعذيب الجسد بالجوع أو التغذية بغذاء غير كاف أو بغذاء غير مناسب، وعدم أخذ كفايته من النوم، وعن طريق ارتداء الملابس غير الكافية، أو الوقوف وقفة غير طبيعية ومجهدة للغاية والبقاء على مثل هذا الوضع عدة شهور، أو عن طريق عدم العناية بنظافة الجسد، أو ربط الأطراف بالأربطة، وبحمل السلاسل والأثقال وغير ذلك من الطرق الأخرى التي تؤدي إلى التقليل من ملاذ الحياة أو القضاء على رغبات الإنسان الطبيعية أو التي يتسبب عنها الآلام لعدم العناية بتلك المطالب عناية كافية. وقد يؤدي هذا الأسلوب من أساليب الحياة بالقوى العقلية أو يؤدي إلى إضعافها. وفي كثير من الأحيان قد ينتهي بالراهب إلى الشذوذ العقلي أو يجعله نهباً للأحلام الشاذة.

وقد يؤدي الخوف من الإغراءات الدنيوية إلى تفاقم هذه الحالة وبالرغم من أن هذه الحالة نشأت نتيجة لذلك الأسلوب الشاذ اتبعه الرهبان، فإنه لم يكن من السهل ملاحظة ذلك المؤثر. وكان الهدف الذي يرمون إليه من تعدد أشكال التهذيب المختلفة هو السمو بالروح والرقي الخلقي. كل هذه الأمور التي ينطوي عليها مدلول كلمة "تقشف" تبين نوع التربية التي سادت في هذا العصر، والتي تقوم على فكرة تهذيب الطبيعة الجسدية والسمو بالقوة الروحية والأدبية. فالمثل العليا للرهبنة يمكن أن نلخصها في أفكار ثلاثة هي الطهر chastity **والفقر أو المسكنة** Poverty **والطاعة** obedience– **أو بمعنى أدق.. التحول** conversion **والثبات** stability **والطاعة.**

أن معنى "العزوبة celibacy" في نظام الرهبنة لم يقف عند ذلك الحد الذي كان معروفاً في فجر الكنيسة المسيحية، بل ذهب أبعد من مجرد حرمان الكاهن من الزواج. فالمثل الأعلى الذي انطوت عليه هذه العزوبة هو القضاء على الروابط العائلية وكل ما يقوم بين البشر من روابط لتحل محلها الروابط الدينية عن طريق الحياة الديرية وقوانينها وعن طريق ميول روحية تحققت بالحياة الانعزالية والاستمرار في التعبد. ولقد عملت الديرية على القضاء على العلاقات العائلية –حب الأب أو الأم أو الطفل أو الأخت– لارتباطها بالأمور الدنيوية وشدة تأثرها بها. ولم تتجل هذه الأمور في حياة القديسين فقط، ولكنها تجلت أيضاً في كتاباتهم، يظهر ذلك فيما كتبه جيروم الذي صور لنا بالأمثلة وبالنصائح ما قد يبدو لنا في الوقت الحاضر بمظهر وحشي غير إنساني. إذ أن الشائع بينهم حينذاك هو أن القسوة في هذا المضمار ما هي إلا التقوى بعينها.

الفقر

ويقصد به التخلي عن جميع الميول المادية في هذا العالم وذلك لأنه بعد أن أصبحت المسيحية الدين الرسمي للدولة، كان في استطاعة كل مسيحي أن يستمر في مهنته كتاجر أو كموظف أو كجندي أو أي مهنة أخرى من المهن الدنيوية التي يرغب فيها. ولكن عندما يندمج الشخص في حياة الرهبنة يكون عليه أن يتخلى عن جميع ممتلكاته وكل حقوقه الوراثية. وكان الراهب لا يمكنه أن يتسلم أي شيء يخصه إلا بعد رضاء رئيس الدير، حتى ولو كان ذلك الشيء خطاباً خاصاً له. كان كل ما في الدير حقاً مشاعاً وملكاً للجميع، وكانوا يتوهمون أن هذا الضرب من ضروب الحياة أقرب الوسائل استجابة لأوامر الله سبحانه وتعالى وأشد شبهاً بالحياة المسيحية في فجر حياتها. ولقد كان هذا المثل الأعلى الديري للفقر كفيلاً بأن يجعل من فضيلة الإحسان أعظم الفضائل المسيحية طيلة عدة قرون وسطى. فوجودها كاف للتعويض عن فقد الفضائل الأخرى جميعها تقريباً.

الطاعة كمثل أعلى

وكانت الطاعة هي الفارق الذي يميز الراهب المختلط Cenobitic بالناس عن ذلك الذي يعيش منقطعاً عنهم في صومعة. وبغض النظر عن بعض الاستثناءات، انتشرت الحياة الديرية الاجتماعية في الغرب. وإذا ما اندمج شخص ما في هذه الجماعة، كان عليه أن يتنازل مختاراً عن جميع حقوقه وعن تصرفه في وقته وعن تحديد ميوله، وتصبح إرادته خاضعة خضوعاً تاماً لإرادة رئيسه، وفي هذا التنازل الأخير يجد الراهب الكمال الخلقي والنمو الروحي. وكان نمط الحياة الديرية ومظاهر نشاطها وميولها خاضعاً لقوانين دقيقة يفرضها الدير. وما دام الإنسان قد سلم تسليماً مطلقاً بهذه النظم، فإن مثل هذا التسليم معناه قبول مبدأ التنازل عن الشخصية تنازلاً تاماً والوقوف موقفاً سلبياً إزاء أي ضرب من ضروب التنظيم السياسي للمجتمع. فإهمال الذاتية يجب أن يكون إهمالاً تاماً. والخضوع لابد أن يكون سريعاً Prompt دقيقاً، تاماً ومطلقاً. وعلى الراهب أن يطيع دون تباطؤ أو ملل، حتى في تنفيذ تلك الأشياء التي قد تبدو مستحيلة وفوق طاقته مؤمناً فيها بتعضيد الله. وإذا قدم احتجاجاً معقولاً متواضعاً –وهو الشيء الوحيد المسموح له به– ولم يوافق عليه رؤساؤه، كان عليه بالإضافة إلى طاعة هؤلاء الرؤساء أن يجيب مطالب رغبات إخوانه ويقضي طلباتهم.

قيمة هذه المثل من الناحية الاجتماعية

من هذا نرى أن المثل الأعلى الديري كان له جانبه السلبي كما كان له الجانب الإيجابي. والديرية في تحقيق مثاليتها الثلاثية نجد أنها قد أهملت ثلاث مظاهر هامة للحياة الاجتماعية وهي العائلة والمجتمع الصناعي والدولة. ولم يقتصر الأمر على ذلك إذ أن بعض النساك في بعض الأديرة الغربية كانوا لا يهتمون بالقسس، بل كانوا يهملون الكنيسة ذاتها. فمن المؤكد إذن أن الديرية تمثل نوعاً من أنواع التهذيب التربوي تغافل هذه النواحي الضرورية الهامة للمجتمع، وعمل على تنمية تلك الفضائل الأخلاقية التي أثرت تأثيراً كبيراً في الكنيسة وفي الدين. هذا بالنظر إلى الديرية بمعناها الضيق.

أما الديرية بمعناها الواسع، فقد أصبحت قوة تربوية عظيمة ذات أثر عظيم في المجتمع بوجه عام. فلقد صارت كل هذه المثل العليا الديرية عوامل جديدة في البناء الاجتماعي. فمثلاً عادة الطاعة بما يصحبها من تواضع ظهرت كنقيض للفردية المتطرفة التي سادت لدى البرابرة، والتي تمسك بها الرومان. كما أن عادات الرهبان ومثلهم العليا استخدمت في إعادة تنظيم المجتمع في العهد الإقطاعي، كما ظهر أثرها في الحروب الصليبية. هذا إلى أنها تمكنت أكثر من أي عامل آخر من إدخال القبائل التيوتونية المتبربرة في نطاق المدنية والثقافة.

القوانين الديرية

إن تفاصيل هذه المثل العليا الثلاثية تجلت في مجموعة القوانين. ففي أول الأمر كان كل دير على حدة يتبعها بالشكل الذي يريده. ولكنها منذ القرن السادس صارت عامة في جميع أنحاء الغرب بعد ظهور قوانين القديس "بندكت".

ومن المستحسن جداً عند الكلام على هذه القوانين أن نقول عنها لأنها انتشرت بطريق الاقتباس، لأنه لم يكن هناك نظام عام للأديرة خاضع للقوانين البندكتية. ولكن بقى كل دير على حدة كما كانت الحال من قبل. ولم تكن هذه القوانين منافية لغيرها، بل أنها كانت مكملة للقوانين التي سبقتها. ومن المحتمل جداً أن تكون الأديرة المنفصلة قد أضافت إليها كما حدث ذلك بعد القرن الحادي عشر بشكل عام. وكان عدد هذه القوانين ثلاثة وسبعين.. تسعة منها تمثل الواجبات العامة لرؤساء الأديرة والرهبان، وثلاثة عشرة تخصصت للعبادة، وتسعة وعشرون خاصة بالتهذيب وبالأخطاء وبالعقوبات، وعشرة منها للإشراف على الأديرة، واثنا عشر خاصة بمختلف الشئون كاستقبال الضيوف

وسلوك الرهبان أثناء سفرهم وحلهم وترحالهم. وكانت الظاهرة المميزة للنظام البندكتي، هي التمسك بالعمل اليدوي بأي شكل كان، والاتصاف بالطاعة العمياء التي يجب أن يبديها الراهب لرئيسه أثناء القيام بالعمل. وعلى خلاف كبير لنظريات الراهب الشرقي وعاداته كان التراخي معتبراً من أكبر أعداء الروح. وللقضاء على هذا العدو كان لابد من القيام بعمل ما سبع ساعات في اليوم الواحد، وبهذا أمكن استئصال كثير من العادات السيئة التي كانت قد انتشرت في الحياة الديرية في الأديرة الغربية نتيجة الإغراء الذي ينشأ عن الكسل والعادات السيئة التي كانت نتيجة طبيعية للحياة الانعزالية والإغراق في الخيال والتأملات الفاسدة التي صحبت ذلك النظام عامة. وقد كان قانون بندكت هو أول اعتراف بأهمية العمل اليدوي في التربية والتعليم. وبالرغم من أن مدلول التربية ومن أن قيمة الأشغال اليدوية في التربية الخلقية يختلف عن مثيلاتها في العصر الحاضر، فإن الاهتمام بها في ذلك العصر كان خطوة جريئة أبعد مما وصل إليه كل من اليونان والرومان. وكان هذا العمل اليدوي وسيلة للحصول على الفوائد الاجتماعية بأديرة الغرب، وذلك لأن الديرية في معناها الواسع كانت ضرباً من ضروب التربية. ففي فلاحة الأرض كان الرهبان يضعون النماذج للفلاحين، كما أنهم عرضوا أمام أصحاب المهن المختلفة (النجارة، المعادن، الجلود، الملابس) طرقاً جديدة ليحذوا حذوها، وأمدوا المهندسين بآراء جديدة، وعملوا على نمو التجارة بين الطبقة التجارية، وقاموا بتجفيف البرك، وعملوا على ترقية الصحة العامة والحياة العامة من جميع نواحيها، وأوجدوا ملاجئ للفقراء وللمرضى والجرحى وذوي الحاجة.

ولقد حتمت قوانين يندكت على كل راهب أبي قضي ساعتين في اليوم في قراءة بعض أجزاء الإنجيل لاسيما في أوقات الغذاء. وكانت القوانين شديدة الصرامة حين حتمت على الراهب ألا يقضي أوقات القراءة في التكاسل أو النوم أو الكلام. وكان من الطبيعي جداً أن توجه العناية إلى النواحي الدقيقة في العبادة كمدة الصلاة وانتهاز الفرص للقيام بها، وعدد هذه الصلوات والترتيلات في الليل والنهار.

ولقد أضيفت إلى القوانين البندكتية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر قوانين أخرى أشد قسوة وضعتها طوائف جديدة من الرهبان من أهمها طائفة السسترسيان Cistercian order (تألفت سنة **1098**م) التي غالت في قوانين التقشف بطريقة لم يسبق لها مثيل إذ كانوا يحتمون السكوت المطلق، والعيشة الانفرادية بقدر الإمكان، وتبسيط العبادة. وكانوا في كنائسهم ومعابدهم يتبعون أقسى وسائل التقشف. وكان من الأمور الشائعة في الإصلاحات التي حدثت في القرن الحادي عشر السماح باندماج الإخوان العاديين في سلك الرهبنة وإعفاؤهم من الواجبات الدينية وتخصصهم للقيام بالشاق من أعمال الدير. ومع أن هذه الطبقة كان يتكون منها طبقة الجهلة، إلا أن وجودها قد سمح لغيرهم من الطبقات المستنيرة أن تتخصص في الدراسة العلمية والأدب. وكانت النتيجة العامة لمثل هذا النظام ترقية الطابع الأدبي والنهوض بالناحية التربوية في هذه الأديرة.

الرهبانية والتربية الأدبية

مما تقدم يتبين لنا أنالرهبانية لم تكن في بدايتها خطة تربوية بالمعنى الأدبي أو المعنى المدرسي. ففكرة الرهبانية عن التربية كانت مختلفة تمام الاختلاف، فهدفها الأساسي ذو طابع خلقي وديني. ولقد ظلت هذه حالها إلى أن ظهرت قوانين التعليم في القرنين السادس عشر والسابع عشر، فلم يكن من أهدافها الواقعية أهداف تربوية– هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى لا يمكن أن ننكر أنه من القرن السابع حتى القرن الثالث عشر لم يكن هناك أي نوع من أنواع التربية إلا ذلك النوع الذي يقدمه الرهبان. وقد يكون المسئول عن ذلك الكنيسة والدير اللذين لم يسمحا بوجود أي نوع من أنواع التربية، أو بفتح أي نوع من أنواع المعاهد. وكما رأينا، كانت الكنيسة بموقفها العدائي، والديرية بمثلها الجديدة الثورية مسئولتين عن اختفاء الثقافة الجديدة اختفاء تاماً وإهمال دراسة الآداب القديمة وإقامة نظم تربوية متطرفة بدلاً من أن تصلح النظم القديمة. وكل ما نرمي إليه الآن هو تقدير خصائص هذا النوع من أنواع التربية الذي قدمته الرهبنة للعالم طيلة ستة قرون بدلاً من النظم القديمة.

وأن الأدلة التاريخية الخاصة بالحياة في القرون الوسطى بالإضافة إلى ما طبعت عليه أنفسنا من نزعات انفعالية مختلفة وميول دينية متضاربة لتسمح لنا بأن نؤول كل مظهر من مظاهر التربية والحياة الفكرية في القرون الوسطى تأويلين مختلفين، أو ننظر إليها نظرتين متباينتين. فلننظر الآن في كل ناحية من ناحيتي المشكلة متوخين جانب الحقيقة بأدق ما يمكن، ومتجنبين التحيز الطائفي إلى أقصى حد مبتدئين بالموضوع الآتي..—

الدراسة في الأديرة

علينا أن نتذكر دائماً المعنى الذي تنطوي عليه فكرة التقشف. وقد سبق أن لمسنا معناها الحرفي بأنه التهذيب أو التدريب. والقديس بندكت الذي اعتنقت أديرة أوربا الغربية آراءه، لم يكن يعتقد أن العقل أو الروح ينبغي أن تترك وشأنها لتتجه إلى الشرور والآثام التي نفر منها. بل كان يرى من الواجب أن نجعلها في عمل دائم وشغل لا ينقطع أبداً. لذا نجده يحدد سبع ساعات يومياً للعمل اليدوي أو الأدبي، ويوجب أن تخصص يومياً ساعتان أو أكثر إلى خمس ساعات للقراءة. وقد وضع مثل هذا النظام في الشرق على يد القديس باسيل St. Basil

ومن المحتمل جداً أن يكون كاسيودوروس Cassiodorus– السياسي العظيم الذي استغل نفوذه وهو رئيس وزارة لعدة من حكام إيطاليا المتتابعين من البرابرة فاحتفظ بالعادات القديمة واصطنع الرهبانية في شيخوخته– هو الذي قام بتشكيل تلك الفكرة وأعطاها في النهاية إلى جماعة البندكتيين. ومن هذه الذخيرة التي قدمت للرهبان نشأت مزايا الديرية الاجتماعية غير المباشرة. فإذا كان لزاماً على الراهب أن يقرأ، وجب عليه أن يتعلم القراءة، وهذا يتطلب أن يكون لدى الرهبان كتب، وعليهم بعد ذلك أن يعلموا المبتدئين القراءة ونسخ المخطوطات. وقد أمكن الوصول إلى هذه النتائج جميعها دون أن تذكر في تلك القوانين حكمة خاصة بالمدارس، ومن غير أن يكون فيها إلا إشارة موجزة عن تهذيب الشبان الذين يندمجون في سلك الحياة الديرية، وبدون أن توجد فيها إشارة مباشرة إلى نسخ المخطوطات أو دراسة الآداب أو الاحتفاظ بالكتب.

ولكن هناك أسباباً أخرى كان لها الفضل العظيم في جعل نتائج هذا النظام عظيمة وبعيدة المدى. ففي هذه العصور المضطربة ذات الثقافة البدائية والحروب المستمرة والفوضى الدائمة العديمة القانون التي تسيرها القوة الغاشمة، منحت الديرية الفرصة الوحيدة لحياة الراحة والتأمل الديني والتخلص من الدناءة الشائعة والفراغ من كل شيء إلا ما هو ضروري من مهام الحياة الضرورية لطالب العلم. ولذلك فالشاب الذي التحق بالدير وهو غض الشباب قابل للتأثر، كان يتتبع مثل الدير العليا، ويعمد إلى التفكير والدراسة. ومن فقدوا العائلة وحرموا حمايتها، وجدوا في الأديرة ملتجأ، وفي الدراسة سلوى؛ بينما كان أولئك الذين أجهدتهم الكفاح، أو الذين خنقتهم القسوة والوحشية المحيطة بهم يجدون فيها مكاناً طبيعياً للراحة، كما أنهم حصلوا من ملذات حياة الفكر والدراسة على مكافأة شرعية عظيمة القيمة في نظير ما كانوا يتحملونه من أعباء في الحياة.

ولهذا أصبحت الأديرة المدارس الوحيدة للتعليم، وانفردت بالإعداد الفني، وأصبحت الجامعات الوحيدة للبحث وللنشر لزيادة الكتب، وكانت المكتبات الوحيدة لحفظ العلم، وانفردت وحدها بتخريج طلبة العلم، وظلت المعاهد التربوية الوحيدة طيلة هذا العصر. ومع أن مظاهر نشاطها في هذه النواحي كانت ضئيلة، فإننا يجب أن نتذكر أيضاً أن الفرص ذاتها كانت محدودة كذلك، وأن حاجات العصر الاجتماعية كانت ضئيلة.

وكانت جميع القوانين الديرية على كثرتها كثرة لا يتسع لسردها المقام، تحتم دراسة الأدب سواء أكان ذلك بطريق مباشر أو غير مباشر. وأول هذه القوانين هي قوانين باخوم Pachomius التي كانت تحتم على كل راهب القراءة والكتابة وتقديم المعاونة لكل من لا يستطيع. وقد خضعت هذه المطالب العقلية في الشرق بطبيعة الحال للأفكار اليونانية. وقد ظهرت آخر حركة ديرية في عصر ما بعد النهضة الأوربية، وكانت هذه الحركة تربوية محضة، وكانت القوانين التي تضيفها المعاهد البندكتية من حين إلى آخر، قوانين أكدت المرة بعد الأخرى المظهر الأدبي من الحياة. وكانت الأديرة المشهورة في كل دولة من الدول تلك التي اشتهرت بتعاليمها وبتدريبها الذي قامت به. ومن هذه الأديرة أديرة فولدا Fulda وهرشان Hirschan في ألمانيا، ودير كوربي Corbie وبك Bec في تورز، ودير كلنجي Clungy في فرنسا، ودير القديس جول St. Gale في سويسرا، وأديرة جلاستونبري Glastonbury ومالمسبري Malmesbury وكنتربري Canterbury في انجلترا، ودير منت كاسينو Monte Cassino في إيطاليا. ومع أن هذه الأديرة كانت أديرة بارزة بصفة استثنائية، فقد كانت هناك أديرة كثيرة غيرها،

وكان شعارها هو " Love the study of Scriptures and you will not love vice" "اقبل بقلب ملؤه الحب على دراسة الكتاب المقدس وسوف تبتعد عن حب الدنايا والرذائل". وبعض هذه الأديرة أفاضت أكثر من ذلك في الدراسات المختلفة وأقبلت في النهاية على دراسة الأدبيات الإغريقية القديمة ففي أواخر القرن العاشر ألقيت محاضرات عن شيشرون Cicero كونتليان Quintillian وهوراس Horace وتيرنس Terencs وجوفينال Juvenal وأوفيد Ovid في دير القديس جول. وسنعود مرة أخرى فيما بعد إلى دراسة هذا الموضوع.

لننتقل الآن إلى بحث الجانب الآخر من المشكلة، وندرس ضآلة معلومات الرهبان، وينبغي أن نهمل تلك الأحكام الجغرافية المبنية في الغالب على مشاهدات وحالات فردية عينة مثل ما قيل عن ندرة الكتب والاستدلال على ذلك بما كان يدفع من أثمان باهظة للحصول على بعض الكتب في حالات استثنائية، ومثل ما ذكر من أن كثيراً من الأديرة أقفرت من الكتب استناداً إلى أن ديرا معينا كان مهدما مخربا ولم يكن به إلا نسخ محدودة من كتاب واحد، ومثل ما قيل من أن الرهبان جميعهم كانوا في جهل شائن لأن عدداً منهم كانوا كذلك. هذه كلها حالات فردية خاصة، ومع ذلك فقد كان هناك حالات عامة من الواجب الاعتداد بها. وأول ما نذكر من هذه أن الدراسة كانت مقصورة على أسفار الكتاب المقدس. وعلى الرغم من أن عبارة "الكتب المقدسة" تتضمن معنى أكثر من معنى "الكتاب المقدس" لأنها تشمل جميع النصوص المقدسة، فإن الدراسة لم تتجاوز الكتاب المقدس نفسه.

ثم إن الدراسة لم تكن هدفاً يقصد لذاته، بل كانت وسيلة تهذيبية فقط، أو وسيلة لقضاء وقت الفراغ. فالهدف الأساسي الذي من أجله أدخلت القراءة في الدير أهمل. كما أنه من الخطأ أيضاً أن نبني حكماً عاماً على بعض أمثلة استثنائية –كما كانت الحال في دير القديس جول، أو دير مونت كاسينو– فنقول "أن الراهب في القرن العاشر كان يعرف كل شيء أو نتطرف في الاتجاه السلبي ونحكم عليهم فنقول بأن الرهبان كانوا يجهلون كل شيء. والواقع أن بعض الرهبان كان على درجة عظيمة من الجهل، وأن بعض الأديرة أهملت إهمالا تاماً عملية التعليم، وأن أولئك الذين اهتموا بالأدب الدنيوي كانوا قلة. وإذا تأملنا في الفرص التي كانت تتاح لهم للدراسة في أوقات الفراغ، وفي تحررهم من الشواغل وفي مقدار معرفتهم للغة، وفي ما ملكت أيديهم من الكتب القليلة الموجودة، لحقتنا الدهشة من أن الرهبان لم يتقدموا إلا تقدماً بسيطاً في معرفتهم لمعلومات القدماء كما أنهم لم ينتجوا إلا نتاجاً أدبياً ضئيلاً.

ولكي نفسر حقيقة الموقف، لابد لنا من دراسة عاملين آخرين.. العامل الأول أن معظم هؤلاء الرهبان –عدا أولئك الذين كانوا يشتغلون في الأعمال العقلية– كانوا يعتبرون الدراسات الأدبية القديمة التي حرمتها الكنيسة عدة قرون، مفريات وميولاً دنيوية، وأن مجرد تحقيق مثل هذه الدراسات تأييد للرغبات البشرية، وإرضاء للميول المعارضة لفكرة "التقشف". ومما يؤكد صدق ما نقول، ذلك الموقف الذي وقفه قادة أمثال جيروم وأوغسطين إزاء الأدبيات القديمة.

أما العامل الثاني فكان عاملاً أساسياً إذ أنه ينطبق انطباقاً تاماً على جميع مظاهر الحياة العقلية في العصور الوسطى وهو انقسام الكنيسة. فلقد كانت الكنيسة المسيحية في عصورها الأولى –كما هي الحال الآن– منقسمة إلى مذاهب متعددة وكان يبلغ عدد هذه المذاهب حتى في أيام القديس أوغسطين 85 مذهباً حسب تعداده لها. وكانت النتيجة الطبيعية لهذا الانقسام أن اعتبر كل من الخطأ في الحكم وحالة الشك العقلي من الذنوب العظيمة. هذا في الوقت الذي كان فيه التسامح من أهم الصفات المميزة للمجتمع القديم سواء أكان ذلك في عصر تعدد الآلهة اليونانية أو الرومانية Polytheistie أو في أواخر العصور التي انتشرت فيها الشك. ولقد كانت المسيحية في أيامها الأولى مدينة لهذه الحقيقة، ولكن التسامح في التقاضي عن الاعتقاد الذي يسبب لصاحبه لعنة أبدية لم يكن يعد في نظر المسيحي فضيلة بل كان يعد شراً صريحاً. وقد نشأ عن ذلك أن خلت تلك العصور من مظاهر التقدم الفكري ومن روح البحث، ومن الرغبة في البحث عن الحقيقة بقطع النظر عن الانفعالات النفسية أو المعتقدات الدينية التي أخذت من قبل قضايا مسلمة. وكان مجرد الشك في العقيدة أو في تفسير حقيقة من الحقائق الكنسية يعتبر إثماً عظيماً.

وكان صدق أي حقيقة لا يقاس بالمبادئ الواقعية، ولا بالبحث العلمي، ولكن بمدى اتفاق هذه الحقيقة مع المعتقدات الدينية، وبمدى ما لها من التأثير في زيادة نفوذ الكنيسة أو في سمعة قديس. أو بعبارة أخرى بمدى ما لها من علاقة بالأمور المتعلقة بالعقيدة؛ ولذلك كانت تواريخ حياة الرهبان والقديسين شائقة ولذيذة، وذلك لبساطتها وانطوائها على الثقة والتصديق المطلق. وقد صوروا الحياة واتجاه العقل بصور بعيدة عما تألف، ولذلك كله جاءت سير حياتهم مليئة بحوادث ألبست ثوب الحقائق التي بها يبتلى أقوى إيمان، ويرهق خيال أشد الناس قدرة على التخيل الواضح، وتزلزل تلك القوة الفطرية النزاعة التي توخي الحقيقة والاعتداء بها، تلك القوة التي ترمي التربية الحديثة التي تنميتها.

المدارس في الأديرة

ونحن إذا استثنينا تدريب الرهبان الجدد تدريباً دينياً تاماً، ومساعدتهم على القراءة لم نجد مطلقاً ذكراً –بطريق مباشر أو غير مباشر– للمدارس أو للتعليم في قوانين بندكت، هذا بالرغم من أن بندكت نفسه قد حث الشباب على التهذيب كما تمسك دير كاسيودورس Cassiodorus وكان له أكبر الأثر في النظم البندكتية بضرورة التربية العقلية. وفيما عدا تربية الرهبان أو الشبان الذين يسلكون مسلك الرهبنة لم تقم الديرية إلا بقسط ضئيل من التعليم المدرسي طيلة عدة قرون، وحتى هذا الجزء الضئيل كان يدور كله حول الدين. ورغم تدريس فنون القراءة والكتابة والغناء وحساب التقويم الكنسي –لضرورتها– فإن هذه الأشياء جميعها كانت وقفاً على عدد قليل جداً ثم وضعت الأديرة قوانين تكميلية لقوانين القديس بندكت. وحتمت الأديرة ألا يقبل في حظيرة الرهبنة من كانت سنه أقل من 18 سنة، وكان على الطالب أن يدرس سنتين. أما أولئك الأطفال الذين لم يقبلوا لصغر سنهم عن ذلك، فقد أعدت لهم نظم مدرسية إعدادية.

وقبيل انتهاء القرن الثامن الميلادي كانت تلك المدارس التي انتشرت في غرب أوربا –فيما عدا الجزر البريطانية– مدارس بدائية أولية. كما أن نوع التعليم في هذه الأديرة كان حقيراً وخالياً من أي نوع من التربية لأولئك الأطفال الذين لا يرغبون في الانخراط في سلك الرهبنة. ولم يشذ عن هذه القاعدة إلا أيرلندة التي احتفظت بالآداب القديمة وباللغة اليونانية. وقد انتقلت هذه الدراسات من أيرلندة إلى أديرة انجلترا واسكتلنده. وهذه الدراسة وذلك الميل إلى الأعمال الذهنية واتساع الأفق العقلي الذي كان يعوز القارة الأوربية في ذلك العصر كانت أيرلندة قد ورثته عن أديرة الكلت الرومانيين الذين كانوا يسكنون بريطانيا عندما جاء القديس "باتريك".

وكانت نتيجة تلك الحركة التي تزعمها الإمبراطور شارل العظيم ووزيره "الكوين" في أواخر القرن الثامن الميلادي أن كثرت المدارس الديرية ووصلت إلى مرتبة خير من الأولى، وجاءت بنوع من التربية لم يكن غرضه مجرد الإعداد للحياة الديرية فقط. ورغم الانحلال الذي حدث في القرن التاسع والجزء الأكبر من القرن العاشر لم يكن هناك من شك في أن المدارس الديرية سيطرت على التربية حتى سمي القرن الحادي عشر بالعصر البندكتي. بل أن هذه التسمية قد شاعت في الفترة الممتدة من القرن السابع إلى القرن الحادي عشر. فحتى القرن الحادي عشر لم يكن هناك نوع من التربية خارج عن نطاق المدارس الديرية. هذا ولم يحدث أي تغيير في حالة التربية حتى القرن الثالث عشر لأن الرهبان من الناحية العملية كانوا يقومون بعملية التدريس في هذه المدارس. وبالإجمال يمكن القول بأن كل دير من الأديرة كان بمثابة مدرسة، وأن التربية بوجه عام كانت إما في الأديرة أو تحت إشراف الرهبان مباشرة.

لقد تكلمنا عن ضآلة التعليم، ومن المستحسن الآن أن نتناول الكلام عنه وهو في أوج عظمته. ولقد حدثنا "الكوين" عن مدرسة أستاذه "ألبرت" فقال.. "لقد روى العالم ألبرت العقول الظمآنة من ينابيع العلم، فنقل إلى بعض الناس فن النحو، وأفاض على غيرهم من علم البيان، كما عرف كيف يدرب هؤلاء في معركة الفقه والشريعة، وكيف يمرن أولئك على أغاني أدونيا Adonia وقد عرف البعض منه كيف ينفخون في الناي ويحدثون النغمات الكاستيلية(4) ويضربون على القيثارة فيصلون إلى قمة البارناسوس؛ وعلم البعض الآخر انسجام الفلك والطرق التي تسلكها الشمس والقمر ومناطق القطب الخمس والكواكب السبع السيارة والقوانين التي تسلكها النجوم عند تحركها، والتموجات البحرية والزلازل وطبيعة الإنسان والحيوان والطيور وكل ما يسكن الغابات؛ كما كشف عن خواص الأعداد المختلفة وعن مجاميعها، كما بين كيفية تحديد مواعيد عيد الفصح. وفوق هذا كله شرح معميات الكتاب المقدس".

ويجب ألا نلقي التبعة بحذافيرها على عاتق الكنيسة أو على عاتق الدير في قلة المدارس وما كان عليه مستوى هذه المدارس من انحطاط. وجدير بنا أن نتذكر أن مستوى عامة الشعب حينئذ لم يكن يفضل مستوى البرابرة إلا بقليل وأنهم في ذلك الوقت اهتموا بشئون القتال والتخريب أكثر من اهتمامهم بالمدارس.

---

(4) كاستاليا Castalia عين في شق جبل بارناسوس ببلاد الإغريق، وكان ماؤها يستخدم في التطهر. وقد ورد في الأساطير اليونانية أن أبولو وميوزيس كانا يقدسان تلك العين، وأن جبل بارناسوس كان أكثر جبال اليونان قدسية– المراجع.

نقل المخطوطات والاحتفاظ بالعلم

ولقد خدمت الأديرة العلم خدمة عظيمة مساوية لتلك الخدمة التي ظهرت بعد تأسيس المدارس وذلك عن طريق العادة اليومية التي تحتم على الناسك أن يخصص جزءاً من وقته للقراءة كل يوم، زد على ذلك أنهم فرضوا على كل من كان يعجز عن القيام بالأعمال اليدوية الثقيلة أن يقوم بنقل المخطوطات. ولقد استمرت مجهودات الرهبان من فجر تكوين النظام البندكتي وذلك لأن طبيعة إقامة شعائر الدين كانت تتطلب القراءة اليومية للكتاب المقدس ولكتب الآباء. وكان بكل دير Scriptorium أو غرفة عامة للنسخ، كما أضيف أخيراً لكثير من الأديرة صوامع خاصة لهؤلاء "النساخ" أو الكتاب. وفي كثير من الأحيان كان يوجد بالدير مكتبة وحجرة للدراسة. ولم يكن عمل هؤلاء الكتاب مجرد شيء آلي، بل كان له آثاره العقلية والخلقية يتجلى ذلك من العبارة التي وجدت مكتوبة على جدران إحدى حجرات الكتابة "اللهم اشمل هذه الحجرة.. حجرة خدمك ببركتك، وبارك كل ما يكتبون وقربه إلى أذهانهم وحققه في أعمالهم" ويتجلى للقارئ من هذا الدعاء أن هؤلاء الرهبان كانوا يلجئون إلى الكتابات الدينية. ومن الحق أن نقول أيضاً أنهم نسخوا الأدب الروماني القديم وبعض الآداب اليونانية القديمة. ولولا هذه الحقيقة ما وصلتنا الدراسات القديمة الباقية بين أيدينا إلى اليوم.

ويذهب مونتالمبرت Montalembert إلى أبعد من هذا فيدعي بأن معرفة الدراسات القديمة كانت منتشرة في فرنسا في القرن الثالث عشر أكثر منها في عصرنا الحاضر. ولكننا نرى في هذا القول كثيراً من المغالاة. وإذا كان هذا لا يصدق على الفترة التي نحن بصددها –أي من القرن السادس إلى القرن الثاني عشر– إلا أنها تصدق بيقين على القرون السابقة واللاحقة التي اعتمد فيها الآباء المسيحيون والمدرسون المسيحيون على "كتاب" أو "نساخ" الدير الذين كتبوا رسائل ورغبوا في انتشار تداولها.

وجدير بنا أن نشير إلى أن كثيراً من أديرة الراهبات كانت لها شهرة لا تقل عن شهرة أديرة الرهبان بما كان لها من "مخطوطات" وبما أسس فيها من مدارس أيضاً. ولا ننسى أن نقول أن عملية النسخ كانت بصفة خاصة مناسبة لقدرات الراهبات وميولهن.

وهناك مظهر آخر من مظاهر العلاقة بين الأديرة وبين الأدب القديم يحسن ملاحظته. فكثير من المخطوطات الباقية عن تواريخ تأسيس الأديرة بها شروح يملها القارئ لبعض الكتابات الدينية القديمة، أو أبحاث لأصحاب المدارس مكتوبة على رق أزيل ما كان عليه من كتابات ولاسيما ما يختص بالتراث القديم ببعض عمليات كيماوية أو آلية. ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة قد أدت إلى فقدان عدة نصوص من الدراسات القديمة. وقد تناولت يد التخريب هذه الدراسات بناء على اعتقاد راسخ بأنها كانت لا تستحق الاحتفاظ بها. ومن المحتمل جداً أن يكون كثير من النصوص القديمة قد ضاعت فعلاً إلى الأبد.

وفي هذا التدمير في نظرنا الشيء الكثير من الوحشية. على أن هذه العادة لم تكن منتشرة حينئذ كما كان يتصور البعض. فالشائع أن هذا التدمير انتشر في القرن الثالث عشر عندما عمت المخطوطات المنسوخة. ثم أن هذا التلف الذي أصاب الكتابات القديمة يرجع غالباً إلى زيادة الحاجة إلى الرق لظهور الجامعات ولغزوات العرب التي أدت إلى التدخل في موارد التموين في الشرق.

الأديرة خزائن للأدب والعلم

لا يمكن أن ننكر فضل الأديرة على الأدب والعلم. فكل ما وصل إلينا من علم العصور القديمة وآدابها، إنما يرجع إلى جماعة الرهبان. ومع أن العرب أضافوا الكثير إبان الجزء الأخير من القرون الوسطى، فإن هذه الزيادات ضمها جماعة الرهبان إلى ما يمتلكونه. ولقد كان هؤلاء الحفظة على العلم، جهلة بما حفظوه من الفناء. ولو لم يهيئ الله لها هذه الأماكن لحفظه، لكان من الصعب أن نرى بقايا الآداب القديمة وقد عاشت من القرن السابع حتى القرن الثاني عشر ولقد ظلت الأديرة كصمام أمن للعلم طيلة هذه الفترة الطويلة، الكثيرة الهجمات البربرية التي انتقلت فيها بقايا الآداب القديمة إلى شعب لا يزيد في تقدمه على تقدم هنود أمريكا. ومما يدهش حقاً أن الرهبان الذين كانوا يحرسون هذه الكتب، كانوا يجهلون قيمة هذه الكنوز الثمينة التي في حيازتهم. وقد كان مجرد اختلاس نظرة عابرة إلى جوهرة نادرة من تلك الجواهر كافياً لاتهامهم بارتكاب الإثم بالاستسلام للغي، والانخداع بأسباب الثروة وملذات العالم الفاسد!.

وإذا كانت تعاليم بندكت الأولى قد خلت من ذكر أي تعاليم خاصة بحفظ الكتب، فإن هذا الأمر يبدو هاماً في تعاليم كلجني Clugny فيما بعد. ولم تظهر غرف المكتبات إلا في عصر متأخر يحتمل أن يكون في عصر ظهور الجامعات، ومع ذلك يمكن القول أن العناية بالكتب وحفظها مجمعة أو في غرف، ظهر قبل ذلك. ولقد عبر راهب من رهبان القرن الثاني عشر عن موقف الرهبان إزاء الحركة العلمية قبل عصره فقال.. "أن الدير الذي لا مكتبة له، مثله كمثل القلعة تعوزها الأسلحة. فالمكتبة سلاحنا؛ ومن هذه الكتب نستعير الآيات من القانون السماوي فتكون كالسهام الحادة نهاجم بها العدو. ومن هذه الكتب أيضاً نستمد سلاح الحق، وخوذة الخلاص، وترس العقيدة، وسيف الروح وهي كلمة الله".

ومع أن أغلبية الأديرة قد امتلكت عدداً قليلاً من الكتب التي تبحث في الدين، فإننا لا يمكن أن ننكر أن هناك أديرة كثيرة بلغ عدد الكتب لديها مئات، وأن عدداً قليلاً بلغ مجموع كتبه آلافاً.. وكان لدير نوفاليز Novalese في إيطاليا قبيل القرن العاشر، مكتبة كان بها عندما دمرها العرب، ما يربو على ستة آلاف وخمسمائة مجلد. على أن بعض الأديرة التي اهتمت بحركتها العلمية، كان لها مكتبات عظيمة، واهتمت اهتماماً عظيماً بجمع الكتب بطريق تبادل النسخ المكررة التي كان يقوم بعملها الرهبان؛ وبذلك تكونت طريقة منظمة ودقيقة للاستبدال. ونصت القرارات الأخيرة للأديرة على مثل هذا الاستبدال ومثل هذا النسخ. وقد اتخذ البعض منه مورداً للرزق.. وفي القرون الأخيرة من العصور الوسطى، بدأت تعمل مجموعات من الكتب في الكاتدرائيات

وفي القصور الملكية، وحتى قلاع الأشراف كانت تنافس المؤسسات القديمة في هذا المضمار. ولكن بتأسيس الجامعات، وباختراع الطباعة، عرفت الأديرة أنها قامت بواجبها العظيم في هذا الميدان، فأخذت تقلل عنايتها بهذا العمل، أو بعبارة أخرى نقول أنه لما تغيرت الأحوال، لم يعد للاهتمام بالمكتبات لديهم شأن يذكر.

الرهبان أدباء منتجون

ومع أن أفق الرهبان العقلي لم يكن متسعاً، ومع أنهم ظلوا كذلك حتى ظهور الأدب القومي في القرنين الحادي عشر والثاني عشر، فمن الممكن أن نقول أنهم قاموا بإخراج كل ما ظهر من الأدب في هذه الفترة، وشمل إنتاجهم حياة القديسين، والقصص الأخلاقية المختصرة كمجموعة Gesta Romanorum وشرح الكتاب المقدس والتعليق عليه، وتاريخ الأديرة... الخ. ولقد ظهر رجال الحركة المدرسية قبيل هذا العصر وانتجوا الكثير من الأدب القومي. ولذلك يمكن القول أن أهمية الرهبان الأدبية خلال النصف الأخير من العصور الوسطى قد طغى عليها ما قامت به طبقة المدرسين من أعمال. ومما يجدر ذكره أن معظم المدرسين كانوا من "الإخوان" الذين جعلناهم في هذا البحث ضمن الرهبان. وأنه في النصف الأول من القرون الوسطى –القرون المظلمة– كان للرهبان هذا المركز الممتاز الذي جعلهم يدخلون جميع أنواع المعرفة في نطاق نظمهم الدراسية.

ولما كان هؤلاء الرهبان غير مقيدين بقيد يحد من إيمانهم وميلهم للتصديق، ولما كان ميلهم للتشكك ومقدرتهم على النقد في حالة ضعف ونقص، ولما كانت حياة الزهد والتقشف التي كانوا يستمسكون بها، وظروف الحياة القاسية البشعة التي أحاطت بهم في عصرهم قد جعلت مجال خيالهم خصباً فسيحاً –نقول لما كانت حالتهم هذه، كان ما تحويه كتبهم– سواء أكان تاريخاً أو تراجم أشخاص –محدوداً فقط بحدود خياليهم الخصب. فقد كتب التاريخ –كما ادعوا– لتعظيم الآلهة والنهوض بمصالح الكنيسة. وأصبح الحكم على النتائج وتقدير البواعث، وضبط الحقائق، محدودة بحدود وجهة النظر هذه. ومع أن معظم معرفتنا عن التاريخ السياسي لهذه العصور مستمداً من أسفار الأديرة –بل أن بعضها مثل Venerable Bede for England يعتبر أثمن مرجع لأخبار هذه العصور– فإن بعضها ملئ بالأخطاء حتى أن حقائقها لابد أن تحقق بدقة بالرجوع إلى مراجع هامة أخرى قبل أن تقبل. ومع ذلك تعتبر تواريخ الأديرة أفضل بكثير من التواريخ التي نشأت في البلاط، لأن الراهب كان بعيداً عن تعظيم الأشخاص، وكان عرضة لأن يحيد عن الحق مدفوعاً بدوافع من نوع مخالف، أهمها الرغبة في زيادة نفوذ الكنيسة أو زيادة سمعة أولئك الذين يدافعون عنها من المدنيين. ويمكن أن تقدر القيمة الأدبية لمثل ما كتبه آيهارد Eihard في ترجمة حياة كارل Karl وفي تاريخ بولس دياكونوس Paulus Diaconus

عندما نتذكر أنه لم تحفظ سجلات في بلاط كارل لصعوبة إيجاد أشخاص يعرفون القراءة والكتابة، وعندما نذكر حالة أساطير الكارلونجيين التي كانت لها قيمة تاريخية حقيقية في القرون التالية. فإذا اعتبرنا هذه المؤلفات كتب تاريخ لتلك العصور، كانت مهمة جداً كموارد نستمد منها العلم بالدساتير والأخلاق والقوانين والأفكار التي شاعت حينئذ. وقد وجد أن عدد هذه المؤلفات التاريخية عظيم سواء في أديرة إيطاليا أو فرنسا أو ألمانيا أو الأراضي المنخفضة أو الجزر البريطانية أو الممالك الأوربية الصغيرة. ومن هذا كله استقينا كثيراً من معرفتنا بهذه القرون القلائل.

وقد خصصت الطائفة الثانية من الكتابات المدنية للبحث في الفنون الحرة السبعة بجانب التاريخ، أو للبحث في مادة منها. وهذه المؤلفات في حاجة إلى أن تدرس من ناحية أخرى.

الفنون السبعة الحرة

قد احتفظت العصور الوسطى بعلوم القرون السابقة وبعض القرون اللاحقة بصورة مصغرة، وهي في جملتها كانت أقل من السابقة واللاحقة. ويستحسن أن نتعرف بإيجاز مميزات ثقافة العصور الوسطى الدنيوية وموادها التي نجت من عبث المتبربرين وإهمالهم التام.

هذا وإن معارف الأقدمين التي حصلت عليها العصور الوسطى كانت أبعد أن تحتفظ بطابعها القديم لأن معظم المؤلفات القديمة كانت قد اختفت ولم يبق منها إلا ما نظمه بعض المتعلمين في أسلوب موجز لاسيما في القرن الخامس. وفي هذا الوقت شاع بين المثقفين أن عبارة "الفنون السبعة" تشمل جميع العلوم التي كانت معروفة حينئذ. ولقد حدث انقسام نواحي المعرفة إلى مواد قبل القرن الخامس بمدة طويلة ولم يبق أمام رجال الدين والمولعين بوضع الرموز والمصطلحات في القرون الوسطى إلا تحديد عدد هذه المواد وجعلها سبعاً. وقد رأينا من قبل (صفحة **136**، **145**) أن أفلاطون قد فرق بين ما يسمى الآن المجموعة الثلاثية Trivium (القواعد والبيان والحوار) و

وبين ما يسمى المجموعة الرباعية Quadrivium (الحساب والهندسة والموسيقى والفلك). على أن فارو Varro وهو أعلم علماء الرومان قد ألف في تلك الفنون الحرة في نهاية القرون الوثنية وضم إلى تلك المواد الآنفة الذكر، فن العمارة والطب والفلسفة. أما كونتليان، ففي رسالته عن التربية قد حذف من الدراسات الحرة، الحوار والرياضة. وأما القديس أوغسطين فقد كتب رسالة عن اثنتين من هذه، وقرر أن في عزمه أن يكتب رسائل عن خمس أخرى. أما كابيلا Capella –وقد كان من كتاب الفترة نفسها– فقد أتم رسالته عن الفنون الحرة السبعة، وقد لخص فيها جميع أنواع المعرفة. وقد قال الأستاذ "دافيدسن" أن أول استعمال حقيقي للفنون الحرة، كان على يد رابانس مورس Rabanus Maurus في القرن التاسع. ومن المحقق جداً أن كاسيودورس Cassiodorus في القرن السادس والكوين Alcuin قد اقتنعا بدراسة المواد الدنيوية التي قال عنها رابانس مورس أنها الأعمدة السبعة في معبد الحكمة.

وكان مارتيانس كابيلا Martianus Capella –السابق الذكر– أحد ممثلي الثقافة الوثنية في شمال أفريقية، وقد كتب رسالة De Nuptus Philologiae et Mercurri (زواج علم اللغة من عطارد) الذي ظل طيلة النصف الأول من القرون الوسطى أعظم مرجع تستقي منه المعارف القديمة. فالإله عطارد Mercury أراد الزواج، وحينئذ أخذت السموات التي قال بوجودها الوثنيون، تتحرك لتقرر أولاً ممن يتزوج عطارد، ثم تحتفل بإتمام زواجه من أكثر الفتيات ثقافة وهي "الفيلولوجيا" أي مادة البحوث اللغوية. أما الوصيفات السبع اللائي قدمهن فوبوس للحاضرين، فهي مادة النحو، ومادة المحاورة، ومادة البلاغة، ومادة الهندسة، ومادة الحساب، ومادة الفلك، ومادة الموسيقى. وكل واحدة تظهر في الحفل، تذكر أبويها وأصولها الذين أنجبوها، ثم تشرح للحاضرين أصول المادة التي تمثلها. وقد تضمنت هذه الخطب التي ألقتها الوصيفات، جميع نواحي المعرفة التي كانت تدرس بالمدارس في تلك القرون مصوغة في أسلوب بالغ غاية الخشونة التي نعهدها في أساليب الكتب المدرسية. ومع أن كابيلا يحاكي فارو في نظامه وترتيبه، فإنه يستقي مادة مؤلفاته مما كتبه شيشرون وبليني Pliny وسولينوس Solinus ومن كتاب آخرين أقل مرتبة من هؤلاء.

بيوثيوس Beothius (480- 524م)

قد كان بوثيوس أشد رجال العلم نفوذاً في مستهل القرون الوسطى، على الرغم من أنه لم يحظ بتلك الشهرة التي حظى بها كابيلا نتيجة لاستعمال كتبه في المدارس. وكانت مهمة بوثيوس الرئيسية أن يمد العالم في القرون العديدة التالية بذلك القدر الضئيل من معارف قدماء اليونان الذي استطاعت القرون الوسطى أن تحتفظ به، وبخاصة فلسفة أفلاطون وأرسطو. وكان هدفه أن يقوم بترجمة جميع مؤلفات هذين الفيلسوفين إلى اللغة اللاتينية، ولكنه لم يتمم إلا جزءاً يسيراً من هذا العمل، ولم يعرف إلا القليل من هذا الجزء في تلك القرون المظلمة. ومع أن بعض رسائله المختصرة كانت أول حافز لحركة المدرسين، فإن كتبه الهامة لم تعرف حتى القرن الثاني عشر. ولقد أمد القرون الوسطى بالمنطق والأخلاق؛ أو نقول بعبارة أخرى أنه وضع أسس جميع العناصر الجدلية في التربية في ذلك العصر. ولقد كتب أيضاً في الحساب والهندسة والموسيقى، ولقد كانت مؤلفاته مراجع واسعة الانتشار، وظل مؤلفه في الموسيقى يدرس في بعض الجامعات حتى القرن الثامن عشر. وكان أهم كتاب له هو "سلوى الفلسفة The Consolations of Philosophy" الذي كتبه في أثناء سجنه وقبيل قتله على يد الإمبراطور تيودريك الذي كان في خدمته مدة طويلة. وبفضل هذا الكتاب الذي كان أكثر الكتب المدنية انتشاراً في العصور الوسطى، استقى العالم خلال النصف الأول من هذا العصر أكثر ما عرف عن القدامى من الفلاسفة وعلماء الأخلاق. ومع أن كتاباته لا تدل مطلقاً على أنه كان يعتنق العقيدة المسيحية، فإن كنيسة القرون الوسطى اعتبرته مسيحياً وبذلك أدخلت كتاباته –وهي آخر ما كتب في العصر الوثني– ضمن تقاليد الكنيسة.

كاسيودوراس Cassiodorus (490- 585م)

كان كبير وزراء لأربعة من الأباطرة المتبربرين الأوائل –أو الملوك القوط– ومن هنا كان لهم بمثابة مترجم للثقافة اللاتينية، كما كان أيضاً ينقل وصاياهم لرعاياهم من الرومان. وقد بلغ شهرته بفضل نشاطه السياسي ولكنه قضى نصف حياته الأخير في دير أنشأه بنفسه، وهنا كتب لرهبانه شروحاً وكتباً وموضوعات علمية تحوي الفنون السبعة الحرة. وقد كتب تاريخاً للعالم أجمع. وقد اهتم بدراسة الرهبان وحضهم على دراسة المؤلفات القديمة؛ وقرر أن على أولئك الرهبان الذين لا يميلون إلى الأدب، أن يهتموا بالزراعة ونصحهم بقراءة مؤلفات كوليوميلا، وكاتو Columella & Cato وغيرهما ممن كتبوا في الزراعة. وقد أنفق معظم ثروته على جمع المخطوطات، وبفضله أصبحت عملية النسخ جزءاً هاماً من عمل الأديرة. وهناك من الأدلة ما يثبت النظرية القائلة بأن الاحتفاظ بالعلم والمعرفة في الأديرة، إنما يرجع لمآثر "كاسيودوراس" أكثر من رجوعها إلى بندكت Benedict –وإليه يرجع الفضل في دعم عادة كان قد بدأها أحد أتباعه من الرهبان سنة 562م

وهي جعل عهد السيد المسيح مبدأ للتاريخ ومع أن حياتي بوثيوس وكاسيودوراس– اللذين كثيراً ما يوصفان بأنهما التوأمان العظيمان –تنهجان منهجاً واحداً، وتجريان في مجرى واحد وتهدفان إلى أغراض متشابهة، وتنتهيان إلى نتائج متماثلة– أقول مع هذا وذاك، فإن الأول كان يعني بمعارف الماضي وثقافته، في حين أن الثاني كان يعني بالثقافة التي يجب أن تكون ثقافة المستقبل ومن ثم، كثيراً ما يوصف الأول بأنه آخر علماء الرومان، في حين أن الثاني يوصف بأنه أول ممثل للعلماء المحدثين الذين كانوا يودون أن تكرس جميع الجهود العلمية للنهوض بمصالح الكنيسة.

ايزيدور Isidore (570- 636م)

أسقف أشبيلية، وأعظم ممثل لعلوم القرون الوسطى، لأنه ألف لرهبانه واكليروسه دائرة معارف سماها "الأصول Origines" أو الاشتقاق Etymologies تضمنت خلاصة كل العلوم المعروفة. ومحتواها العام هام، إذ أنها تمدنا بفكرة ما عن العلوم التي كانت تدرس في ذلك العصر. وقد عنيت أجزاؤها الثلاثة الأول بالفنون السبعة، وعنى الجزء الرابع بالطب والمكتبات، أما الجزء الخامس فكان محور أبحاثه القانون والتاريخ، والجزء السادس عرض للكتاب المقدس، أما الجزء السابع فعن العالم السماوي والعالم الأرضي، والجزء الثامن خصص للكنيسة والمذاهب، أما الجزء التاسع فللغة الشعوب، وجعل الجزء العاشر للاشتقاق اللغوي Etymology،

والحادي عشر للإنسان، والثاني عشر للحيوان والطيور، والثالث عرش للعالم وأجزائه، والرابع عشر للجغرافيا الطبيعية، والخامس عشر للجغرافيا السياسية والمباني العامة وعمل الطرق والمساحة، والسادس عشر للأحجار والمعادن، والسابع عشر للزراعة وفلاحة البساتين، والثامن عشر لمصطلحات الحرب والألعاب العامة، والتاسع عشر للسفن والمنازل والملابس والزينة الشخصية، والعشرين للحوم والمشروبات والآلات والأثاث. ويبدو من هذا أنه خلاصة أو موسوعة تستطيع أن تلم بشتات العلم. ولكن يجب أن نتذكر أن معظم هذه الكتب لا تعدو أن تكون حصراً لأسماء الكتب، وأن معظمها يشوبه أخطاء كثيرة من هنا ومن هناك، وأن معظم ما احتوته مشتق من مؤلفين قدماء. ومن جهة أخرى، فهي بعيدة عن التجديد. ومع اشتمالها على كل هذه المعارف، فقد كانت في مجلد واحد. ومع أن ايزيدور كان ملماً بأجزاء من مؤلفات اليونان والرومان، وأنه حرم على رهبانه استخدامها. وقد صرف كتابه المذكور، الطلبة وغيرهم عن استخدام مؤلفات أخرى إلى حد ما، لأنه كان كتاباً ممتازاً. ذلك هو الأثر العام الذي كان لهذه الطائفة من الكتب التي ظهر من بعدها في القرون التالية، كتب أخرى متعددة أخرجها بعض الرهبان العلماء. وسوف نذكر بعض هذه الكتب في الفصل التالي.

الفصل السادس

محتوى الفنون السبعة

هنا نعالج مظهراً آخر من مظاهر الثروة الفكرية في العصور الوسطى. وأنه ليبدو من الصعب أن نقرر قيمة علومهم حتى ندرس محتوى هذه الفنون السبعة. فالهندسة مثلاً كانت دائماً تشمل مبادئ الجغرافيا، وكان الفلك يشمل الطبيعة، والنحو يشمل الأدب، والبيان يضم في ثناياه التاريخ. أما إلى حد واقعي اتخذت أدبيات الأقدمين لها مكاناً في ميدان النحو والبيان، فمشكلة لها حلول مختلفة ومن الصعب أن نفصل فيها.. فايزيدور وكاسيدوراس عرفاً الإغريقية، وكان لكل منهما مكتبة صغيرة من الآداب الإغريقية القديمة. ولكن في القرن التالي، اختفت معرفة اللغة اليونانية من غرب أوربا. ومن المؤكد أن هذه المعرفة ظلت قائمة خلال العصور الوسطى بجهود الرهبان الكلتين في الجزر البريطانية. وإذا كانت معرفة الإغريقية بقيت حية هناك مدة أطول من بقائها في القارة، فإن بقاءها هنالك بعد تلك القرون الوسطى المظلمة، كان مقصوراً على حالات نادرة. ولقد كان لدى الكوين Alcuin بعض المعرفة بتلك اللغة، ولكن معرفته للأدب كانت قليلة، ولو أن من سبقوه ومن لحقوه كانوا يعرفون أكثر من ذلك. ولقد كانت معرفة الأدب اليوناني بطريق غير مباشر ضئيلة جداً سواء أكانت عن طريق الترجمات اللاتينية

أو عن طريق لاصات أو إشارات تفصيلية وردت فيما كتبه بعض الكتاب مثل بوثيوس. على أن بعض مؤلفات فرجيل وشيشرون كانت معروفة جيداً، ومع ذلك لم تكن الأديرة تستحوز في أغلب الحالات إلا على عدد قليل جداً من مؤلفات الكتاب القدماء. ويذكر لنا "الكوين" من أسماء الكتب التي كانت موجودة في مكتبة "يورك"، مؤلفات بوثيوس، وبليني، وأرسطو، وشيشرون، وفرجيل، ولاكتاتنيس، ولو كان، ودوناتس Donatus وبريسكيان Priscian– هذا إلى جانب جميع مؤلفات أشهر آباء الكنيسة ومؤلفات نفر غير مشهورين من كتاب اللاتينية. ويقال زيادة على ذلك أن دليل الكتب بمكتبة يورك في القرن الثامن، يدل على أنها كانت أعظم من أي مكتبة أخرى في فرنسا أو انجلترا حتى القرن الثاني عشر. ولقد سبق أن ذكرنا انتشار استعمال الأدب الوثني في مدارس الأديرة في سانت جال St Gall خلال القرن العاشر والحادي عشر. وكثيراً ما نرى في السجلات الديرية ذكر أسماء بعض المؤلفات الكلاسيكية لاسيما فرجيل وأوفيد وشيشرون.

وبالرغم من ذلك فقد كان الاتجاه العام نحو هذا الأدب، ونحو دراسته، اتجاهاً عدائياً. ويقول "الكوين" لتلاميذه في تورز Tours "أن دراسة الأشعار المقدسة كافية لكم، وليس هناك أي مبرر لأن تدنسوا عقولكم بنثر فرجيل المترف". ولبيان إقبال ما من بعض الرهبان على دراساتهم وشرح وجهة نظرهم نحو هذه الأدبيات القديمة نقتبس ما يأتي مما كتبه بطرس الناسك Peter the Venerable رئيس كنيسة كلنجي Clungy خلال القرن الثاني عشر.. "انظروا الآن! أننا بدون دراسة أفلاطون، ومن غير التعرض لمناقشات الأقاذمي، ولا لآراء أرسطو، ولا لتعاليم الفلاسفة؛ قد أمكننا أن نكتشف طريق السعادة. أنكم تفرون من مدرسة إلى مدرسة، فلماذا تجهدون أنفسكم لتعلموا أو تتعلموا؟ لماذا تبحثون –باستخدام آلاف من الكلمات، وببذل جهود مضاعفة– عما يمكنكم الحصول عليه –إذا شئتم– بلغة سهلة وبقليل من الجهد؟ لماذا تجدون عبثاً في إلقاء الشعر مع الكوميديين كتاب الهزليات؟ وتخزنون مع التراجيديين كتاب المآسي؟ وتعبثون مع أرباب النظم، وتخدعون بالشعر والفلسفة؟ ولماذا تنهكون أنفسكم بما لا يعتبر فلسفة في الحقيقة، وإنما أستطيع أن أدعوه –بدون أن أقصد إيذاء أحد– هذيانا وحمقاً؟".

وكان لبيت "كلنجي Clungy" تقاليد أخرى سيطرت على الديرية مدة قرنين أو ثلاث وكان لها الأهمية نفسها.. فقد كان من المعتاد في الأنظمة الديرية حيث يخيم السكون، أن يعبر الفرد عن رغباته بإشارات؛ فالراغب في كتاب ديني يعبر عن ذلك بمد راحتي اليد ثم يعمل حركة يقلد بها تقليب صفحات الكتاب، ولكنه إذا أراد كتاباً من الكتب الكلاسيكية القديمة، يعبر عن رغبته هذه بتقليد حركة الكلب وهو يحك أذنه وبذلك يعبر تعبيراً صادقاً عن اتجاهه إزاء الكتب التي لا يؤمن بها.

ومما يجدر ذكره أيضاً، الاتجاه العام نحو فرجيل Vergil إبان القرون الوسطى، فقد كان يعد أبرز هؤلاء المؤلفين القدماء وأكثرهم ضلالاً. وقد كان يوصف بأنه صديق الشرير ممثل لكل ما في هذا العالم من غواية وخداع. والواقع أنه قد ظهر في هذه القرون أدب مستفيض يوصف بأنه شيطاني فرجيلي، ويصور وظيفة الشعر بأنها وظيفة تقود إلى جهنم، كما يصفها "دانتي" في نهاية هذا العصر التاريخي العظيم.

حركة إحياء العلوم في عصر شارل العظيم (771- 814م)

أن أهم مظهر من مظاهر تاريخ التربية فيما بين القرن السابع والقرن الثاني عشر –تلك المدة التي لم تكن ديرية المظهر– كان حركة إحياء العلوم تحت حكم الإمبراطور شارلمان. فقد عمل هذا الإمبراطور على أن يوحد بين عمل التيوتون وعمل الرومان، وأن يوفق بين الفرنجة المتبربرين وبين الثقافة الرومانية، وأن ينقل أسس النظام الاجتماعي إلى الألمان الذين قام على أكتافهم فيما بعد صرح المجتمع. وقد صار المتبربرون مسيحيين أورثوذكس ونقلوا من الوثنية بفضل الكنيسة الكاثوليكية المقدسة، وأصبح كيان المجتمع السياسي والقانوني مقبولاً نهائياً لدى التيوتون بتأثير الإمبراطورية الرومانية المقدسة التي أسسها شارلمان في سنة 800م. ولم يبق أمامه إلا أن يضيف إلى عوامل الاتحاد الخارجي وحدة داخلية من اللغة والأفكار ومن العناصر الثقافية للحياة الاجتماعية. وكان هدف شرلمان الذي لا يحيد عنه، هو تحقيق هذه الوحدة، واقتباس اللغة اللاتينية وتعاليم الكنيسة وما بقى من الثقافة الرومانية.

وكان من الطبيعي أن يلجأ شارلمان إلى معاهد التربية الوحيدة الموجودة لديه وهي الأديرة. أما المدارس الرومانية القديمة التي قدر لها أن تبقى في المراكز الرئيسية للمقاطعات فكانت من النوع الأولي أو البدائي، وكانت قائمة في الأسقفيات والأديرة. ولكن الحركة التي شجعها شارلمان قد كانت أبعد من أن تكون لها أهمية ديرية. وقد كانت هذه الحركة هي الحركة الوحيدة التي قام بها ملك لتشجيع نشر التربية بين شعبه من عهد آخر إمبراطور روماني حتى عصر الجامعات. أما ما قام به الملك "الفريد Alfred" في انجلترا، وغيره من الملوك، فلم يعد أن يكون شخصياً ومحلياً.

وفي سنة 782 استدعى شرلمان "الكوين" إلى القارة الأوربية من المدرسة الكاتدرائية في يورك ليساعده على تحقيق رغبته في إحياء حركة العلوم. ولقد ظل الرهبان الأيرلنديون مدة قرن أو أكثر قبل ذلك الوقت، يعملون مبشرين وهداة للتربية وللنشاط التربوي في القارة الأوربية. وقد حاول قسس بلاط الملوك الميروفنجيان Merovingian النهوض بالعلم، ولكن بفضل "الكوين" هذا، تحولت مدرسة العصر إلى معهد معين احتضنه شارلمان نفسه، وعضده أعضاء الأسرة المالكة والشبان النبلاء؛ ومنها استمد شارلمان مساعديه في إدارة شئون إمبراطوريته العظيمة.

وإذا كانت المهمة الملقاة على عاتق المدرسة يسيرة من ناحيتها الأدبية، فإن أهميتها كانت عظيمة جداً من حيث ما كان لها من أثر. وفي سنة 787م أصدر شارلمان أمراً باستيلائه على المدارس، فكان بذلك واضعاً لأسس التربية الحديثة. وقد أوجب شارلمان في الأمر نفسه على رجال الأديرة والأكليروس وعلى الرهبان، دراسة الآداب، وذلك عندما لاحظ أن عدداً كبيراً من رجال الدين لا يستطيع القراءة، وكانوا يقومون بالطقوس الدينية عن ظهر قلب. ولما رأى أيضاً أن كثيراً من المتعلمين أظهروا في مراسلاتهم له أن تعليمهم خاطئ. وأوجب على الرهبان دراسة الآداب لتكون هناك طريقة منظمة للحياة متفقة مع تعاليم الدين المقدس.

وبعد سنتين، لم يثمر الأمر الأول الثمرة المرجوة منه، فأصدر شارلمان أمراً آخر ذكر فيه بالتفصيل الدراسة التي ينبغي أن يدرسها الرهبان ورجال الاكليروس. وأصدر أوامر أخرى كثيرة في السنة نفسها لرفع مستوى الاكليروس من الناحية العلمية والأخلاقية، وآخر ليوجه الأساقفة إلى أن القسس لا يختارون من طبقة العبيد بل من طبقة الأحرار. وفي سنة 789 أصدر أمراً يقضي بأن يكون لكل دير ولكل كنيسة، مدرسة يتعلم بها الأولاد المزامير والموسيقى والغناء والحساب والنحو. وأمر أيضاً أن تكون الكتب التي تعطى لهم خالية من الخطأ،

وأن يعني الأولاد بها فلا يتلفونها في أثنا القراءة أو الكتابة. وفرض شارل على موظفيه زيارة الأديرة ليشرفوا على تنفيذ أوامره، وليروا أن القساوسة كانوا يعيشون طبقاً لأحكامها. وفي واحدة من الأسقفيات على الأقل –وهي أسقفية أورليانز– كانت محاولة لإتباع نظام مشابه في مدارس الأبروشية، فكانت هذه في الواقع محاولة لوضع نظام مدارس أولية. ومن هذا نستمد أساس الادعاء المبالغ فيه ومؤداه أن التعليم الأولي بين الطبقات الدنيا، كان في فرنسا في القرن الثامن، أعم وأكثر انتشاراً منه في النصف الأول من القرن التاسع عشر. ويلخص الأستاذ جيبون Gibbon الحركة كلها في قوله "أن الإمبراطور اجتهد في تعليم الكتابة التي كان يمارسها حينئذ كل فلاح في طفولته. ومن الواضح أن رجال الاكليروس والرهبان قد تقدموا تقدماً سريعاً في عهد كارل. ومن الواضح أيضاً أن تلك الجهود لم تكن موضع رضى تام حتى من قبل ألكوين نفسه، يدل على ذلك أنه رغب رغبة شديدة في أن ينسحب من البلاط الملكي لفساد الحياة بين الأفراد، ولانتشار الغلظة والوحشية في مجتمع كان شغله الشاغل الاشتباك الدائم في الحروب. وفي سنة 794 بلغت هذه الرغبة نهايتها بانسحاب الكوين إلى دير في "تورز" وظلت الحركة التربوية تنبعث من هذا الدير ومن غيره، وكذلك من البلاط الملكي، وقد ازدادت قوة رغم الصعوبات. ومما يشبه أمر كارل في أهميته، أمر آخر أصدره خلفه سنة 817 وقد فرض هذا القرار الرجعي أن تكون مدارس الأديرة مقصورة على الأولاد الذين يكون مآلهم أن ينقطعوا لحياة الأديرة.

الكوين (735- 804م)

يعتبر الكوين أعظم مربي النصف الأول من القرون الوسطى لما كان له من نفوذ وقوة تأثير في شارلمان، يتجلى ذلك من تلك القرارات المختلفة، ولذا يستحق منا بعض الاهتمام. ولقد كان المركز الذي رفعه إليه شارل سنة 794 أهم مركز كنسي في فرنسا. وكان دير تورز أغنى أديرة فرنسا، وكانت ممتلكاته واسعة تكاد تساوي ممتلكات قسم من أقسام الدولة، وكان مما يعير به الكوين أنه سيد لعشرين ألف من العبيد. وقد اتخذ الكوين من هذا الدير مركزاً للثقافة العلمية في فرنسا كما كان مركزاً للتأثير في نشاط الكنيسة. وقد هرع إليه الشباب المحب للعلم جماعات وقد خرجت من هذا الدير تيارات متدفقة من النشاط قوامها تلاميذ الكوين وأتباعه الذين ذهبوا إلى عدد كبير من الأديرة في جميع أنحاء البلاد. وتمتاز آراء الكوين في التربية بأنها محدودة؛ فهو يرفض دراسة الآداب القديمة التي انغمس هو نفسه في دراستها وهو شاب، ويعني عناية خاصة بالمظهر الصوفي للحياة في الدير، وقد طالب تلاميذه ورجال الأديرة بوجه عام أن يدرسوا الكتب المقدسة. ومن ناحية أخرى نجد أنه مع اهتمامه بدراسة الفنون الحرة في تلك الحدود التي رسمها، فإنه يسعى جاهداً في إنشاء مكتبة عظيمة بتورز،

فقد أرسل النساخين إلى انجلترا لهذا الغرض، وشجع النسخ في الأديرة الأخرى. وبالرغم من أن الكوين قد خطى من العلم بما حظى به غيره من علماء عصره، فإن معارفه الراقية كانت محدودة. وكان أكبر همه توجيه العلم لمؤازرة الكنيسة. وقد تعاون هو وكارل على أن يثبتوا للملأ أن التربية الفكرية لا تقل في ضرورتها لصالح المجتمع، عن الإصلاح الديني والخلقي والبحث. وفي هذا الصدد يقول.. "لا تحتقروا العلوم البشرية (الفنون الحرة) بل اجعلوها أساساً للتعلم؛ لذا يجب أن نعلم الأطفال النحو ومبادئ الفلسفة، كي يرقوا في مدارج الحكمة ويصلوا إلى القمة التي هي الكمال الديني، وكلما تقدمت بهم السن استطاعوا أن يزيدوا في ثروتهم العقلية".

ومن هذا نرى أن الكوين يقتفي أثر كاسيودورس، إذ كان على علم بمؤلفاته. وقد كان ما سطره الكوين عن الفنون الحرة مستعاراً مماكتبه عنها سلفه هذا، ولهذا نراه يقول عن هذه الفنون أنها هي الأساطين السبع التي قام عليها معبد الحكمة، فيجعل دراستها سائغة يقرها الكتاب المقدس. وقد كتب الكوين نفسه في النحو والخطابة والجدل والحساب وفي الفنون السبعة الحرة. وكانت الرسائل التي ألفها في العلوم الخاصة، في أسلوب حواري، ذلك الأسلوب الذي ألفه الناس في القرون التالية.

وقد اشتملت رسالة الحساب على ثلاث وخمسين قضية.. خمس وأربعون منها في العد السهل، وكثير من هذه القضايا يتعلق بالحساب والهندسة ولا يشتمل إلا على قليل من القواعد الحسابية، وقد تتضمن عدد منها مسائل حسابية من النوع الحديث السهل الحل مثل "إذا كان الفلاح الذي يحرث الأرض يدور بمحراثه ثلاث مرات عند كل نهاية من نهايتي الحقل، فكم خطا يكون قد صنع؟".

رابونس موراس (776- 856م)

كان رابونس موراس Rabanus Maurus أقدر تلاميذ الكوين وأشهرهم. ولما كان رابونس رئيس دير "فلدا Fulda" الذي كان أول الأديرة وأهمها في شمال ألمانيا فقد كان له في هذه المقاطعة من النفوذ، نفس ما كان لألكوين في مقاطعة فريلاند Freeland وكان أهم عمل قام به هو دائرة معارف تماثل موسوعة ازيدور Isidore التي اتخذها أساساً لموسوعته. وكانت لديه خبرة ودراية باللغة اليونانية مثل ألكوين، ولكنه كان يهتم بالجدل أكثر من اهتمامه بالنحو. وهو يقول أن الجدل هو علم العلوم، أو هو يعلمنا كيف نعلم وكيف نتعلم. وقد كتب أيضاً كتاباً عن الرهبان، وفي هذا الكتاب رسالة عن العلوم والفنون. وهكذا نرى أن "رابونس" كان من أكبر معلمي عصره.

يوحنا الاسكتلندي Joannes Scotus Erigena (810- 875م)

هو من أشهر خلفاء ألكوين في مدرسة العصر. وقد استدعاه شارل الأصلع من الجزر البريطانية حوالي سنة 845 كما استدعى شارل "ألكوين" من قبل. ولما كان يوحنا أغزر علماً من كل من ألكوين ورابونس، فإننا نراه يقرر دراسة اللغة اليونانية، وينشر من معارف القدماء –وبخاصة معارف الآباء الإغريق– مادة أغزر وأوسع نطاقاً مما كان معروفاً لدى التيوتون حينئذ. ولما كان ينظر إلى كتاب الوثنية نظرة أكثر تسامحاً وعطفاً، فقد جعل ما كتبه "كابلا" مرجعاً أساسياً للدراسة المدنية في الأديرة. ولما كان نشاطه العقلي أشد من نشاط جميع من سبقه، فقد وصلت عنايته بدراسة الجدل إلى درجة لم تعهد من قبل. ولما كان يسلك مسلك الإلحاد في آرائه إلى حد ما، فقد عمل على تشجيع الجدل في الإلهيات إلى حد لا نظير له من قبل. وكان على يد يوحنا هذا، أن بدأ ذلك الصراع الطويل الأمد الذي قام بين المذهبين الواقعي والأسمى. ومع ذلك فقد تلا عصر يوحنا فترة استمرت أكثر من قرن، من الممكن أن نسميها فترة انتقال خاصة بالبحوث الفكرية. وقد نشأ عن نشاط رابونس ويوحنا، وعن نفوذهم العلمي بطريق مباشر، أن بعث النشاط الفكري مرة أخرى في أواخر القرن الحادي عشر وخلال القرن الثاني عشر، ذلك النشاط الذي سنبحث فيه تحت عنوان "المذهب المدرسي".

التصوف- أو التربية كتهذيب روحي

طبيعة التصوف..

التصوف نوع آخر من أنواع التربية، له أهميته الخاصة، إذ أنه يتمم المظاهر الأخرى من مظاهر الفكرة التهذيبية في التربية. ولما كان متصوفة العصور الوسطى لا يعدون أن يكونوا رهباناً، فهذا النوع من التربية له علاقة عظيمة بالديرية. ولما كان التصوف بطبيعته لا يؤثر إلا في عدد قليل من الناس، فأهميته بالنسبة لتاريخ الفلسفة والدين، أهم كثيراً جداً من أهميته بالنسبة لتاريخ التربية والتعليم. ولما كان الكلام عن التصوف لا يهمنا إلا قليلاً، فإنه من الأفضل أن نعرف فكرة عامة عن مدلوله، وبذلك قد تتمكن من تقدير الحياة العقلية ومن الإلمام بالتربية التي سادت في العصور الوسطى.

يختلف التصوف كضرب من ضروب الحياة عن حياتنا العادية، دينية اكنت أم دنيوية. فتختلف عن الديرية أي الحياة الدينية المنظمة كما يختلف عن الحركة المدرسية أي الحياة العقلية المنظمة. فللتصوف نظام في التربية والتعليم خاص به. وفي عصر مثل عصرنا هذا، حيث نتعلم ما نتعلم من وجهة النظر الواقعية، يصبح من المستحيل أن نعدل في الحكم على معتقدات المتصوفين. ومن المستحيل على شخص لا يعطف على وجهة نظر المتصوفة، أن يفهم معناها فهماً صحيحاً. ومعروف أنه من المستحيل على أي شخص أن يحدد هذا النوع من التفكير في ألفاظ مبسطة. وتتلخص فكرة التصوف في أن يكون هدف الشخص الأسمى من الحياة، هو الوصول إلى الكمال الروحي والكمال العلمي والقناعة الروحية، وذلك بأخذ النفس بالتمرين المناسب. وكانوا يصلون إلى هذا الهدف بإهمال كل ما يأتي عن طريق الحواس. وبانصراف العقل عن هذا العالم وانكماشه في نفسه، وفناء شخصية الفرد في عالم الأرواح واندماجها في الحقيقة اللانهائي أو عالم الكل الذي لا يتجزأ. وقد حدد أحد النقاد التصوف تحديداً علمياً فقال..

"التصوف حالة نفسية يتصور فيها الشخص أنه يرى بين الظواهر علاقات مجهولة لا يمكن شرحها، أو يتنبأ بمثل هذه العلاقات وينظر في الأشياء نظرة فاحصة، ويشير إلى الأسرار الباطنية ويعدها رموزاً بها تسعى قوة خفية في أن تكشف عن شتى العجائب وترشد إليها".

وهناك تعريف آخر أكثر عطفاً على المتصوفة وهو.. "المتصوف هو الشعور بأن كل ما نشاهد هو عنصر ليس غير، أي أنه بحالته الوجودية التي هو عليها، ليس إلا رمزاً لشيء آخر فوقه.".

وقد حدد التصوف فلسفياً بأنه "شغل الشعور بموضوع (= وجدان أو إدراك أو رغبة) وذلك بانبعاث هذا الموضوع انبعاثاً غير إرادي من اللاشعور". ويمكن تعريفه دينياً بأنه "نزوع الشخص نحو الاقتراب من ذي الكمال الخلقي بإتباع أساليب رمزية".

والواقع أن هناك عنصرين في التصوف.. عنصر فلسفي وآخر ديني. فمن الناحية الفلسفية هو محاولة العقل المحدود الوصول إلى فهم الطبيعة الأساسية للأشياء، وإلى فهم الجوهر المقدس أو روح الله التي تسري في كل شيء وتسيطر على كل مادة. والتصوف من الناحية الدينية هو أن تحاول أن تتصل اتصالاً فعلياً مباشراً بالله. والمتصوف لا يعدو الله شيئاً، ولكنه يعده فكرة ويحاول المتصوف عن طريق سلوكه التصوفي أن يقتبس جزءاً من الطبيعة المقدسة أو الله.

والواقع أن التصوف –باعتباره أسلوباً من أساليب التدين– هو أوسع التجارب الروحية وأبعدها مدى. وباعتباره فلسفة، هو أشد المذاهب توغلا في المعنوية والمثالية المجردة، وهو في الوقت نفسه يستند إلى أساس عقلي متين. وباعتباره طريقة من طرق التربية، نجد أنه يمثل النهاية القصوى للفكرة التهذيبية رغم أنه أقل هذه الطرق انتشاراً وأضعفها سلطاناً.

منشأ التصوف

إن البحث في منشأ التصوف، لا يؤثر إلا قليلاً في دراسة تاريخ التربية. ولذا نكتفي هنا بإشارة موجزة إلى هذا الموضوع. ومن الممكن أن نرى من طبيعة التصوف التي سبق أن شرحناها، أنه ليس بطريقة محدودة ولكنه عقيدة ذات صور مختلفة ظهرت لدى شعوب متباينة في أزمنة مختلفة ولم يتصل التصوف بالحياة بالديانة في الغرب بقدر ما اتصل بها في الشرق. فالتصوف له مركزه الهام جداً في كل من الدين والفلسفة في الشرق. ففي الديانة البوذية والبرهماتية تسود العقيدة بأن العالم الظاهري ما هو إلا ضرب من الخداع، وأن الهدف الأسمى لها هو اندماج مبهم لروح الإنسان في الروح المقدسة. ويجد التصوف في كل من الديانة الفارسية والإسلامية، مكاناً أقل قيمة. وقد اشتق لفظ Mysticism أي التصوف من كلمة Mystries أي الأسرار في الديانة اليونانية التي فيها تنتقل فكرة حبس الأشياء ورفعها من مجال النظر، إلى فكرة إبعاد جميع المحسوسات عن الشخص كي يحظى بنعمة الكشف. وقد كان رأي أفلاطون أن الارتقاء إلى عالم اللامحدود يكون بوساطة مجموعة من الكائنات المادية الظاهرية المتصلة بهذا اللامحدود، وأننا نجد من عالم الظواهر نفسه نموذجاً للعالم المثالي الروحاني –نقول كان هذا الرأي هو الأساس الذي قامت عليه عقيدة من يحاولون الوصول إلى الحقيقة في عالم المثل أو الأرواح بالابتعاد عن عالم الظواهر أو الأشباح. وقد وجد المتصوف المسيحي أساس معتقداته في مقالات القديس يوحنا والقديس بولس عن المعتقدات المسيحية والفلسفة اليونانية المملوءة بالمصطلحات المتعلقة بالأسرار الإغريقية.

ونجد تفسيرات مشابهة في مدارس فيلو اليهودي بالإسكندرية، كما نجدها أيضاً فيما بعد في مؤلفات الآباء المسيحيين الأوائل. فكلمنت قد جعل من المعرفة –التي تشبه المعرفة السقراطية في أنها التفكير في الأشياء الطاهرة– شيئاً أعظم من العقيدة أو الإيمان. وكانت هذه المعرفة في حد ذاتها تأملاً ولكن تؤيده التربية الفكرية. وكان ينظر إلى المسيحية على أنها نوعان، أو أنها ذات وجهين.. الأول هو الإيمان الذي لا يقوم على العقل والمنطق، وهذا النوع هو الذي يفهمه العامة؛ والثاني هو المعرفة أو المسيحية الروحية التي نحصل عليها عن طريق الحكمة أو التفلسف. وكان تقارب هذه التعاليم من الهرطقة السائدة في ذلك الوقت المسماة مذهب العرفان Gnosticism هو الذي جعلها خطرة إلى حد ما. والواقع أن التصوف خلال العصور الوسطى، كان على ما يظهر يميل إلى تحكيم العقل. ومن المؤكد أنه كان يميل إلى منح قسطاً أوفر من الحرية، ولذا كان أقرب إلى الإلحاد.

وقد استمد مسيحيو العصور الوسطى تصوفهم من مبدأ التعقل الحر ومن الفلسفة الأفلاطونية الحديثة التي سادت في مدارس الإسكندرية في العصور الأخيرة ومن ديونيسيوس Dionysius الذي يعد من تلاميذ القديس بولس، رغم أنه كان يكتب في أواخر القرن الخامس وأوائل القرن السادس. وقد أعاد يوحنا الاسكتلندي تعاليمهم إلى الحياة، فظهر تصوف في القرن الحادي عشر من نوع جديد بقيادة رهبان القديس فكتور. ويتميز هذا التصوف عن النوع الأول بمحاولة إيجاد انسجام بين الفكر التصوفي وبين الحركة المدرسية الشكلية.

ومع أن أسلوب التربية الذي كان سائداً بين المتصوفة لم يكن عاماً في تطبيقه، فإنه كان يمتاز بأنه أكثر أساليب التربية تحرراً من قيود سلطة المعاهد التعليمية. وكان يقرر بصفة خاصة قيمة التفكير وأثره في تنمية العقل من ناحيته التأملية. وهو الذي يمدنا بتفسير كامل خاص لرأي مربي القرون الوسطى في معنى التربية التهذيبية.

تربية المتصوفة

كانت تربية المتصوفة مبنية على سيكولوجية خاصة صاغها فلوطين بصورة واضحة. ولا تظهر هذه التعاليم الغريبة في كتابات المتصوفة المسيحيين فقط، ولكنها تطبع بطابعها الخاص معظم الرسائل التي ألفها عن الروح خلال العصور الوسطى كلها، عدد كبير من رجال الكنيسة سواء من المتصوفة أو من رجال الحركة المدرسية. وفي هذه الرسائل تظهر تعاليمهم النفسية. فالروح عندهم شيء غير مادي وغير فان وذلك لأنها تنتمي إلى عالم الحقيقة أي إلى عالم الأفكار وعالم الأرواح. وهي ثلاثية في طبيعتها.. فجزؤها الحيواني مرتبط بالجسم، والجزء المنطقي أو المفكر هو مظهرها الإنساني، أما جزؤها الثالث فهو جزؤها الروحاني الذي يرتفع عن مستوى الإنسانية، وهذا الجزء هو الذي به أو فيه يلتقي الإنسان بالعقل الأسمى أي العقل المقدس. وعلى ذلك يمكن أن نقول أن هناك ثلاث مراتب للنفس، أو ثلاث مراحل للتجارب الإنسانية..

ويمكن الوصول إلى أسمى الدرجات بالابتعاد عن العالم المادي العملي والارتقاء إلى عالم الفكر؛ وما عالم العمل إلا ظل لعالم الفكر، وعلى ذلك فعالم الفكر هو عالم الحقيقة، وما العمل إلا ظل التفكير. ويقول كاتب محدث "أن العمل ليس إلا تفكيراً مجسماً". ويمكننا أن نفهم الله وأن نصل إلى اللانهائية الحقيقية عن طريق التحليل والتجريد –عن طريق الفكر– وعن طريق إهمال جميع المؤثرا الحسية والانغماس في أفكار الإنسان الذاتية. ويقول هيجو سنت فكتور "أن الطريق إلى الله هو الانغماس في نفس الإنسان وتفهمها ومعرفة أسرارها". ويعبر ريتشارد –وهو يمثل المدرسة نفسها– عن المعنى نفسه بألفاظ مختلفة فيقول..

"إذا أردت أن تبحث عن الأشياء اللاهوتية العميقة الغور المتصلة بالله، فابحث عنها في قرارة نفسك، وافهم طبيعتك".

وقد تحددت أطوار التربية الصوفية بعد ظهور حركة المدرسين. فأول مرحلة كانت مرحلة التطهير أو التخلية، وهي شبيهة بفكرة أرسطو في التربية المطهرة، وبتصوف الرهبان. وفي هذه المرحلة كان الفرد يعمل على التخلص من كل ما من شأنه أن يحجب عنه رؤية الكائن المقدس ومن المؤثرات الحسية، ومن الملذات المادية والمتع العالمية. وبعبارة أبسط نقول أن هذه المرحلة تهتم اهتماماً زائداً بالأخلاق والفضائل الاجتماعية، كما تهتم أيضاً بتربية النفس على الطاعة. أما المرحلة الثانية فهي مرحلة إضاءة الحياة وتنويرها. كما كانت المرحلة الأولى عبارة عن مرحلة جهاد للناحية الخارجية للحياة، فهذه المرحلة هي مجاهدة لناحيتها الداخلية. فالمتصوفون يقومون في هذه المرحلة بالأعمال الطيبة من تلقاء أنفسهم بدون حاجة إلى تفكير، كما أن عزائهم ووجدانهم تتجه جميعاً نحو التفكير الديني والصلاة والعبادة. أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة الاتحاد والحياة الفكرية. وقد كانت الهدف الأسمى لجماعة المتصوفة. ولا يمكن أن يصل إلى هذه المرحلة أحد غيرهم. وبهذا الأسلوب من أساليب الحياة استطاع المتصوفة التقريب إلى الله وقد اندمجوا في حياتهم هذه وأصبحوا جزءاً منها. ويسمى سانت هيجو –في رسالته الهامة في التربية– المسماة Eruditions Did scalicae

هذه المراحل الثلاث من وجهة النظر التربوية.. بمرحلة الإدراك Cognition ومرحلة الوساطة Mediation ثم مرحلة التأمل والتفكير. ففوق حياتنا العادية، توجد حياة الفكر أو المعرفة، أو حياة التحليل الأرسطوطاليسي، ويفصلها عنها هوة كبيرة. كما تنفصل مرحلة الوساطة عن مرحلة الفكر بهوة كبيرة أيضاً. وهذه المرحلة أقرب ما تكون شبها من حياة التأمل الأفلاطونية التي تنتهي إلى معرفة الأفكار عن طريق الحوار. وفوق هذه المرحلة توجد مرحلة التأمل، وهي مرحلة دينية روحية، وهي مرحلة الكشف حيث ينكشف وجه الله للمتصوف المسيحي وللمسيحي فقط. ولا نعجب إذا اعترضتنا بعض الصعوبات في محاولة فهم فكرة المتصوفة عن الحياة، أو في محاولة غرضها وبيان علاقتها بالتربية.

وإلى جانب هذا التصوف الفلسفي كان يوجد تصوف من نوع آخر هو النوع العملي. وكان يماثله تماماً في مراحله ولكن يمكن غير المثقفين الوصول إليه عن طريق العبادة. فأهمية الإعداد الفلسفي والعقلي، قد حل محلهما زيادة الاهتمام بالسلوك الرمزي الذي هو قليل الأهمية بالنسبة للتصوف الفلسفي القائم على التفكير. وقد كان لهذا التصوف الفلسفي منزلة عظيمة في القرون الوسطى. والتصوف الرمزي يجد في كل شيء مادي عنصراً إلهياً ورمزاً له. وكان لهذا النوع من التصوف أثر عظيم في التربية الحديثة. ويمكن أن نقول –كما يظهر ذلك من تعاليم فروبل– أنه لم يكن لهذا النوع من التصوف صلة كبيرة بفكرة التهذيب في التربية.

الفروسية- التربية تهذيب اجتماعي

طبيعة الفروسية وأصلها..

أن الفروسية تمثل النظام السائد في المجتمعات المدنية بين أولئك الذين يعتدون بالمثل العليا الاجتماعية الراقية، ويحاولون تحقيقها بإتباع عادات وأساليب شكلية مقررة. وكانت منزلة الفروسية في الحياة الدنيوية كمنزلة الرهبنة في الحياة الدينية. ولم يكن من الضروري أن تضم الفروسية النبلاء جميعهم، بل أنها لم تضم إلا أولئك الذين تقبلوا النهوض بأرقى الواجبات ذات الصبغة الاجتماعية التي أقرتها الكنيسة. فلم تكن البطولة وصفات الفروسية من الأمور الوراثية كما كانت تورث صفات النبالة. أي أن لقب "الفارس" لم يكن ينتقل من الأصل إلى الفرع، بطريق التناسل، ومع ذلك فلم يكن أحد يأمل أن يصل إلى مميزات الفروسية الخاصة إلا إذا كان حر النشأة وكان يمتلك بعض الأراضي، ويستطيع بذلك أن يتولى معونة بعض من هم دونه في المنزلة. وقبيل انتهاء عصر الفروسية، كان هذا اللقب يمنح للشبان، بل للأطفال أيضاً إذا كانوا من الأسرة المالكة. ولكن جرت العادة أن الشاب لا يستطيع أن يحظى بهذا اللقب قبل سن الحادية والعشرين، وقبل فترة تمرين طويلة تنمو فيها الصفات المقومة للشخصية، وبعد أن يقوم الشاب عدة أعمال تدل على البطولة وتظهر فيه أبرز الصفات التي تتطلبها الفروسية. ولما كانت الفروسية تمثل التربية التي خضعت لها المجتمعات المدنية،

فلا غرابة إذا كان ذلك التدريب هو التربية الوحيدة التي كانت من نصيب طبقة النبلاء. وتربية الفارسي كغيرها من أنواع التربية السائدة في القرون الوسطى. كانت تربية تهذيبية للفرد وللطبقة الاجتماعية. ولكن العنصر التفكيري في هذا النوع من التربية، كان أقل منه في الرهبانية أو التصوف. ويقول كورنيش Cornish.. "أن تقديس الجندي التيوتوني لمبدأ يسير عليه في حياته، وشعوره بمعنى الإخاء والمساواة في أداء الخدمات الشريفة، وخضوعه لنظام الطاعة مدى الحياة، وشعوره بمعنى الاستقامة والكرامة الذاتية -أن هذه كلها- رغم أنها أقل منزلة مما كان يفهمه الروماني من "الفضيلة المدنية"- قد كانت عناصر التربية التي حظى بها أولئك الذين ساعدوا على حكم العالم، وقد جعلتهم هذه الصفات جديرين بتلك المنزلة التي نالوها وحافظوا عليها بالقوة أكثر مما لو لم يكونوا قد خضعوا لنير الكنيسة، وتلقوا من تعاليمها دروس "الشرف الإجباري".

ويرجع منشأ الفروسية إلى أخلاق التيوتون الذين تأثروا بالمجتمع الروماني وأنشئوا على نمطه النظم الحديثة، وإلى الكنيسة المسيحية التي وجهت جهودهم نحو أهداف معينة وكشفت لهم في تعاليم المسيحية عن وجود رابطة من العطف بين الكنيسة وبين الصفات المكونة الشخصية الجديرة بالتقدير عند البرابرة. وفي القرون التي بين انهيار المجتمع الروماني وبين تنظيم المجتمع نهائياً على أساس النظم الإقطاعي، أي في القرنين التاسع والعاشر، كان الفرسان هم الهيئة الحربية صاحبة السلطان. وكان يعد فارساً كل ملك أو بارون أو لورد أو رجل حر صاحب أملاك ينتقل من مكان إلى آخر على ظهر جواد وله حاشية تخدمه. وقد سارت الفروسية والنظام الإقطاعي جنباً إلى جنب متماثلين في نواح كثيرة لأنهما يرجعان إلى أصل واحد. والواقع أن الفروسية كما كانت، وبالوضع الذي كان لها به السيطرة منذ بدء الحروب الصليبية إلى القرن السادس عشر، كانت بطولة في بطولة. فقد كانت حياة منظمة لها مثل عليا وقوانين معينة وإعداد وتمرين خاص يمثل جميع عناصر التربية الذي اختصت به الطبقة الحاكمة. وقد استمر نظام الفروسية هذا إلى أن أنشئت مدارس معينة ذات صبغة أخرى في بدء عصر النهضة في القرن الخامس عشر.

المثل العليا للفروسية

إن المثل العليا للفروسية، هي تلك التي انعقد الإجماع منذ ذلك العصر على أنها المثل العليا التي يحتذيها "السيد Gentleman" وهذه تتضمن معنى للفضيلة الشخصية يختلف كثيراً عما كان سائداً في المجتمعات القديمة. وتتضمن الفروسية بعض تعديلات أساسية لعناصر المثالية المسيحية الأولى. يقول كورنيش Cornish عند كلامه على أخلاق قائد الحملة الصليبية "أن أخلاق الفارس في ضعفها وقوتها ليست أقل في تمثيلها لأخلاق الفارس في الفترة التي سادت فيها الفروسية سيادة كاملة، منها في تمثيلها لأخلاقه في القرن السابق لهذه الفترة فنحن نلاحظ في الفرسان الشجاعة الفائقة والكبرياء واحترام الذات واحترام كلمة الشرف خصوصاً إذا أعطى الفارس وعده بالشكليات المتبعة، كما نلاحظ عدم اهتمام الفرنسان بأي ميزة شخصية ما عدا المجد الحربي. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإننا نرى في الفرسان أيضاً قوة وحشية وقسوة فظيعة وغضباً ربما يصل إلى درجة الجنون ورغبة صبيانية في الإنفاق. كما أنه قد يعوزهم العقيدة وينقصهم النظام الحربي الذي كان يتبعه المسيحيون والوثنيون". ونلاحظ أن هذه المثل العليا التي كانت أساساً لأخلاق السيد، تشكلت أيام الفروسية أكثر بكثير مما نجدها في العصور الحديثة. وهكذا فقد حصر الفارس كل واجباته في الحياة، في الواجب عليه نحو الله ونحو سيده وسيدته.

هذا وقد قدمت الفروسية للمجتمع المدني الدنيوي خدمات تماثل تلك التي قدمتها الديرية للحياة الدينية. فقد رفعت من شأن معنى الخدمة وجعلت من الطاعة واحترام الذات مثلاً أعلى لقوم كانوا قد ألفوا الخشونة والوحشية وتعودوا الخروج على أي قوة تحد من حريتهم واستسلموا لسلوك بلغ غاية الطيش، ومزاج مطلق السراح، وغضب بلغ منتهى الحدة. ومع أن تنظيم المجتمع على هذا الوجه كانت له مثالب، ومع أنه أدى إلى احتقار الضعفاء، أو على الأقل أقره، ونظم النزعة الشريرة أكثر من أن يجتث أصولها، فليس من الهين أن نحط من منزلته، فقد كبح من جماح الخشونة، وخفف من حدة الصفات البربرية التي كان قد شاع أمرها في الحياة حينئذ. وقد تم ذلك بالتأثير في نفوس الفرسان وجعلهم ينظرون إلى الخدمة والطاعة نظرة جديدة. وقد كانت هذه النتيجة أقصى ما وصلت إليه المسيحية من التأثير –ولو بطريق غير مباشر– من هؤلاء الأشرار برابرة التيوتون. فالفروسية هي إلى حد كبير نتيجة تأثير الكنيسة ولو بطريق غير مباشر لاسيما عن طريق الحروب الصليبية. فعن طريقها نظمت الفروسية تنظيماً واضحاً، إذ قدست الكنيسة مصالح التيوتون الحربية الهامة، وضمنت في الوقت نفسه قصر جهودهم على السعي في مصالحها. ومع أن هذا مثل الأعلى لحياة الخدمة الذي حل محل الشهوة التي لا يحدها قانون، لم يغير طابع حياتهم تغييراً جوهرياً، فقد أحدث تغييراً تاماً في اتجاه تربيتهم والدافع إليها.

فاحترام العظماء، والرفق بالضعفاء، والعطف على المساكين ومن لا ناصر لهم، واحترام المرأة؛ كل هذه الصفات كانت مثلاً فرعية تضمنها المثل الأعلى للخدمة والطاعة ولقد نتج عن هذا كله تحسن كبير في السلوك واحترام أفعال الغير وكلامهم، وقد عم هذا جميع طبقات المجتمع. وعلى الرغم من أن هذا التلطف والاحترام كانا مفروضين فرضاً، إذ كان من يخرج عليها مهدداً بتعرضه للهلاك، ومع أن هذا النظام كان تنظيماً للشر الذي أباح الاعتداء في العصور الغابرة. نقول مع هذا وذاك، فقد كان تقدماً اجتماعياً عظيماً أن يعتنق المجتمع مثل هذه المثل المحددة للسلوك الاجتماعي، وأن تدركها الطبقات الممثلة في مثل ذلك المجتمع. على أن مثل هذا الإدراك كان يصل إليه الفرد بعد أن يتبع منهاجاً طويلاً من التمرين والإعداد، وأن يمارس نوعاً معيناً من التمرين يفرض على أولئك الذين يريدون أن يتتبعوا في حياتهم هذا الأسلوب الجديد.

ولم يكن المثل الأعلى للشجاعة والإقدام في حاجة إلى تدريب خاص يضمن نموه ونضجه، إنما الذي كان يحتاج إلى ذلك هو استعمال الأسلحة. كذلك نجد أن المثل الأعلى للشهامة أو المروءة في حد ذاتها لا تتطلب تعليماً شكلياً حتى تنضج، إلا أن شهامة الفرسان، وهذا النوع الخاص من التلطف والسلوك الاجتماعي المهذب كان يتطلب تمريناً طويلاً؛ إذ أن صورة متعددة دقيقة، وأن حياة الفروسية في مجموعها تفرض على الفارس القيام بأعمال تتضمن دقائق تبلغ غاية الإتقان. هذا وإن كورنيش Cornish يبين لنا المثل العليا العامة للفروسية ومبلغ تأثيرها في الفرد والجماعة، وطبيعة التربية التي تتطلبها حياة الفارس، بعبارته الموجزة التي نصها.. "لقد علمت الفروسية العالم وجوب تقديم الخدمات النبيلة عن طيب خاطر، ورفعت من شأن الشجاعة، وحسن التصرف في الخضوع لقواعد السلوك، وجعلت الشجاعة الحربية وقفاً على خدمة الكنيسة، وعظمت من فضائل النبل وكرم الأخلاق، ومن الإيمان، والثقة، والتجرد التام من الأنانية، والمجاملة، وفوق هذه كلها مجاملة المرأة. وبجانب هذه الفضائل نجد بعض رذائل هي الكبرياء، والشغف بسفك الدماء، واحتقار الضعفاء، وانحلال الأخلاق. لقد كانت الفروسية نظاماً ناقصاً، ولكنها كانت نظاماً هو على أي حال نظام ملائم لروح عصره". وكل ما يعنينا الآن هو أن نعرف أن هذا التدريب قد نظم وأصبح نظاماً تربوياً أمد طبقة الأحرار –وبخاصة طبقات المجتمع الراقية– بنوع من التربية اقتصروا عليه وحده من القرن السابع إلى القرن الخامس عشر بل إلى القرن السادس عشر.

نظام الفروسية التربوي

تربية الفارس كانت تنقسم إلى مرحلتين متميزتين.. مرحلة تربية الغلام من سن السابعة إلى سن الرابعة عشرة، ثم مرحلة البالغ Spuire وتمتد من الرابعة عشرة إلى الحادية والعشرين. وكل سيد إقطاعي مهما كانت درجته، وكذلك كل من رجال الدين، كان له قصر يحضره أبناء أتباعه الذين يشتغلون في أرضه وكذلك كان يفعل بناتهم في كثير من الأحيان. أما كبار الأتباع فكانوا يرسلون أبناءهم إلى بلاط الملك أو إلى بلاط أحد العظماء الذين ينتمون إليهم، وكثيراً ما كان يخدم أبناء الملوك في قصورهم الخاصة. ولكن العادة التي كانت متبعة بين طبقات الفرسان على اختلاف مراتبهم، هي أنهم كانوا يبعدون أولادهم من بيوتهم، وربما نشأت هذه من عادة الاستضافة التي كانت مثبتة من قبل. وقلما كانت المدارس تنشأ لتدريب هؤلاء الأولاد. أما الكثير الغالب فهو أن هذا التدريب كان يتم في بيئات منزلية منظمة أو بالخدمة في القصور. وبذلك عظم شأن الطاعة والخدمة؛ إذ قد أصبح أولاد النبلاء يخضعون جميعاً لمثل عليا واحدة لأن هذا النظام قد تمضي على بناء الفرسان أن يتولوا الخدمة على موائد الطعام وما يشبهها من الأعمال الصغيرة الشأن. وبهذه الطريقة نفسها تكونت صفات الرأفة والاحترام والتقدير في نفوس الرؤساء؛ لأنهم هم أنفسهم كانوا يقومون بهذه الخدمات، ولأن خدامهم الذين تولوا الخدمة على الموائد، والإشراف على الخيل والكلاب والصقور وغرف النوم والاسطبلات، كانوا جميعاً من ذوي المراتب والألقاب.

ويبدأ الغلام حياته بخدمات بسيطة في القلعة، وبخاصة القيام بخدمة السيدات؛ فإذا ما شب الغلام وكبر، كان عليه أن يخدم على المائدة ويستمر في هذا العمل حتى يصبح بالغاً Squire. وبالإضافة إلى هذا كان عليه أن يقدم عدداً معيناً من الخدمات الشخصية لسيده. وتنتهي خطوات الرقي بالغلام حتى يصل إلى مرتبة شاب الجماعة الذي كان الخادم الشخص المباشر للفارس في المعركة وفي حفلات السباق وفي القتال.

وكان من المفروض أن يتعلم الغلام والشاب، مبادئ الحب والحرب والدين. أما مبادئ الحب فكانت لا تخرج عن التلطف، والعطف، والرقة والسلوك المحبب، والكرم، والإلمام بتقاليد السلوك الحسن والأخلاق القويمة، والقدرة على قرض الشعر، وكان الغرض من تعليم مبادئ الحب حماية الشاب من مساوئ الغضب والحسد والبلادة والنهم والإفراط بكل أنواعه. وكانت تلك المبادئ تكتسب من خدمة النساء ومن تعاليم رجال الفن المتجولين. وكثيراً ما كان يحدث أن يضيف على الفارس الناشئ أن يكرس خدماته لتسلية نساء البلاط، وكان يشترك في رحلات الصيد وحملات الصقور، وفي مسرات البلاط، بل ربما اشترك في قراءة أدب الفروسية وفي لعب الشطرنج. ويصف تشوسر Chaucer الشاب Squire فيقول..

"يقضي سحابة يومه إما في الغناء وإما في اللهو،

وكانت له نضارة أشهر الربيع،

وكانت ملابسه قصيرة ذات أكمام طويلة وواسعة،

يمتطي صهوة جواده، ويحسن الركوب،

يمكنه أن يغني يقرض الشعر،

وكان عادلاً، وكان يرقص ويصور ويكتب،

كثيراً أنه في أثناء الليل،

لا ينام إلا بعد أن ينام البلبل،

وكان مؤدباً ومتواضعاً ونافعاً،

وكان يقوم بالخدمة أمام أبيه حول المائدة".

وكانت القدرة على العدل أهم مبدأ من مبادئ الحرب. فمراعاة العدالة في المباريات، التي كانت أهم وسائل الاستعداد للحرب، وبمضي الزمن أصبحت بديلاً عن الحرب. ولهذا كان الشاب يمرن منذ حداثته على الركوب وعلى تناول الترس وحمل السيف والطعن بالرمح والرمي بالسهم، وأن يقوم بهذا كله وهو يرتدي رداء الحرب. وكانوا يمرنون على إصابة الأهداف المتحركة سواء أكانت على ظهور الجياد أو في القوارب. وكان الصيد عامة والصيد بالصقور، إعداداً أو تمريناً على الأعمال الحربية، كما كان أحسن أنواع التسلية للنبلاء. وكان الصيد بالصقور –وبخاصة صيد الطيور المائية– ميزة من ميزات النبلاء. وقد ساعد هذا التمرين الحربي على نمو القدرة على مواجهة صعاب الحياة وعدم الاهتمام بالألم والقدرة على تحمل الجوع والتعب.

وكلما اقترب الشاب من سن الفروسية، بدأ الاهتمام بالعنصر الديني. وخلال هذا التدريب الديني الذي كان يحتاج لأسابيع طويلة من الخدمة الدينية، كانت الكنيسة التي ينتمي إليها الشريف، تقوم بتوجيه مظاهر النشاط الحربي وإقرارها. وكان على الفارس الذي يعد نفسه لمرتبة الفروسية، أن يقوم بطقوس دينية لتطهيره، ويجب أن يبارك سيفه قسيس. وفي الحفل الديني الذي كان يقام عامة في الكنيسة، كان يقسم الفارس أن يدافع عن الكنيسة، وأن يهاجم الأشرار، وأن يحترم القسيس، وأن يدافع عن النساء والفقراء، وأن يحافظ على البلاد وعلى أمنها، وأن يريق دمه في سبيل أخوته وأهله.

ومن هذا نرى أن حظ التربية العقلية ضئيل جداً في تربية الفارس. وقد كان ينظر إلى من يعرف القراءة والكتابة في العصور الأولى للفروسية، نظرة أقرب إلى التخنث والتشبه بالنساء. أما في القرون الأخيرة فقد انتشرت القراءة والكتابة بين الرجال والنساء في الطبقات الراقية، وكان معرفة الفرنسية –وهي لغة الفروسية– ضرورة ملحة. أما العنصر الأدبي الوحيد في هذه التربية، فقد اقتصر على دراسة اللغة الفرنسية وعلى الغناء والموسيقى.

الحركة المدرسية- التربية تهذيب عقلي

طبيعة الحركة المدرسية

إن الحركة المدرسية هو الاصطلاح الذي أطلق على الحياة العقلية وعلى التربية التي سادت من مستهل القرن الحادي عشر إلى نهاية القرن الخامس عشر، وكان من نتائجها ظهور الجامعات. وهي حركة تمثل ما قامت به هذه المعاهد مدة ثلاثة قرون أو أربعة وكان من آثارها تلك الذخيرة الأدبية العظيمة وكانت ذات طابع خاص ميزها عن الحياة العقلية في عصورنا الحديثة. فقدكان لها غرض معين ولكنه ضيق النطاق، وكانت موادها الدراسية قليلة وكان منهجهاً في البحث دقيقاً بعيد الغور، وكانت لها نتائج مثمرة في تنمية بعض الصفات والقوى العقلية، ومع ذلك فقدكان تأثيرها الاجتماعي محدوداً. وقد غض النقاد من شأن هذه الحركة الفكرية بدون هوادة، وحطوا من قدرها بدون رفق في القرون التي تلت انهيارها نتيجة لظهور حركة إحياء العلوم في القرن السادس عشر. أما أنصارها فقد بالغوا في رفع شأنها وتعظيم أمرها.

لم يتضمن هذا المذهب المدرسي مجموعة خاصة من المبادئ أو المعتقدات المشتركة، ولكنه كان لوناً من ألوان الحياة العقلية أو منهجاً أو أسلوباً معيناً من أساليب النشاط العقلي ولذا كان من الصعب أن نضع تعريفاً محدوداً له. وكل التعاريف التي وضعت لا تعدو أن تكون وصفاً لمظاهره الخارجية أو بياناً لطرائقه ومواده الدراسية أو تحديداً للعصر الذي ظهر فيه أمره. لذلك لن نحاول أن نضع تعريفاً لهذا المذهب ولكننا سنبحث في بعض العناصر المتصلة به فنعرض للغرض منه وموضوعات بحثه ومظهره الشكلي ومنهجه في البحث ثم نتكلم عن التربية في ضوء آرائه، وننتهي في موضوعنا بنقد هذا المذهب ببيان ما له من محاسن ومثالب.

هدف التفكير المدرسي..

لقد امتازت الحياة العقلية في الجزء الأول من العصور الوسطى بميزة واضحة ظهرت في الخضوع الأعمى لسلطان الكنيسة وقبول كل أوامرها واتجاهاتها دون أي اعتراض أو نقد. وكانت تظهر أيضاً في التسليم الكامل بصحة الحقائق القائمة على أساس تقليدي. وكان أي شك أو اعتراض على صحة هذه الحقائق يعد في ذاته وقوعاً في خطيئة عظمى. لكن منذ القرن الحادي عشر تغيرت الأحوال وباتت الحاجة تستلزم نوعاً جديداً من التفكير يغاير ذلك التفكير القديم ذلك لأن الأفكار الوثنية قد بدأت زحفها من الشرق وكان لابد من مناقشتها والوقوف في طريقها بالقوة. وقد اقترح بعض قادة الفكر في ذلك الوقت –لاسيما جون سكوتس John Scotus في القرن التاسع– الكثير من المشكلات التي لا يمكن تجاهلها. كما أن دراسة الحوار الذي كان له قيمة عظيمة منذ أيام رابانس مورس Rabanus Maurus قد شجعت الاهتمام بالنشاط الفكري وعملت على التعبير عن العقائد الدينية وصوغها في أسلوب منطقي. وكان للحروب الصليبية في ذلك شأن كبير، إذ أنها شجعت كثيراً على قطع دابر تلك العزلة التي كان عليها سكان الغرب وساعدت على تبادل الأفكار بينهم وبين سكان الشرق.. كل هذه العوامل كانت سبباً في استثارة نشاط فكري جديد جعل من الضروري صوغ المعتقدات الدينية في أساليب جديدة.

وكان هدف الحركة المدرسية هو الاستعانة بالعقل في الدفاع عن العقيدة، وتقوية الحياة الدينية والكنيسة عن طريق تقوية المواهب العقلية، والقضاء على الشك والتساؤل والإلحاد والهرطقة عن طريق المناقشة. وفي هذا الصدد، يقول الفيلسوف المسيحي أنسلم Anselm عبارته المشهورة "Credo ut intellegam أنني أعتقد لكي أتعقل أو أفهم" التي ظلت مبدأ يؤثر في التفكير طيلة هذه الفترة..– ولكن في الوقت نفسه كان المعتقد أنه ليس هناك صراع بين العقل والعقيدة، وكان الهدف الدائم هو إزاحة الستار عن هذا الانسجام بين العقل بما طبع عليه من حرية، وبين العقيدة التي اعتنقتها الكنيسة. أن مبادئ الكنيسة كانت قد تقررت من قبل في ضوء التفكير الجديد، ولكنها الآن توضع تحت مجهر التحليل والتجديد والتنظيم. وكما أن رجال الدين Synods فيما مضى قد أعلنوا أن الشمس تدور حول الارض، وحددوا الطريقة التي بها يرسم النقاش لحية القديس وملابسه، نجد أن رجال السلطة الدينية يقررون معتقدات الناس بالدقة نفسها. ولذلك أصبح من الضروري تنظيم السلطة الكنيسة تنظيماً تاماً. وكان هذا هو الهدف الذي قصد إليه المنهج المدرسي في أوسع معانيه. ولما كان المنهج المدرسي يهدف إلى الإجابة عن كل ما يتساءل عنه العقل، وتفنيد كل ما يثار من شكوك، وحل كل ما يعرض من المشاكل؛ كانت الفترة كلها التي نحن بصددها فترة نزاع بين العقل والسلطة الكنيسة. وكثيراً ما كان المذهب المدرسي يعرف بأنه هذا النزاع نفسه. على أننا يمكننا أن نقول أن الاتجاه المسيطر كان نحو التوفيق لا نحو التنازع.

ويمكن أن نقول من الناحية التربوية أن هدف الحركة المدرسية التربوي، كان داخلاً ضمن ذلك الغرض العام. فالإعداد المدرسي كان يرمي إلى تقوية القدرة على صوغ المعتقدات في أساليب منطقية والدفاع عنها بأدلة منطقية وصونها مما يوجه إليها من فقد أو معارضة. وكانت هذه الحجج المنطقية لا تتنافى مطلقاً مع ما سبق أن أقرته الكنيسة من الآراء والمعتقدات. وبعبارة أخرى نقول أنه لما كانت الحركة تستند إلى سلطة الكنيسة، فقد عملت على أن تتجنب إثارة روح البحث والتساؤل، وتبتعد من خلق جو من العداء يبعث على معارضة أي حكم من الأحكام لم يدل البحث المبدئي على أنه صحيح معقول. أي أنها لم ترد أن تثير في الناس روح التشكك الجدي الذي يعده المفكرون في عالم التربية الحديثة الإعداد الفكري الوحيد لبذر بذور الحق التي لا تلبث أن تنبت وتنمو وتثمر الثمرة المرجوة. ومن الممكن أن نقول على وجه العموم أن الغرض التربوي الثاني من الحركة المدرسية يتخلص في تنظيم المعرفة وصبغها بالصبغة الشكلية العلمية. والمعرفة في نظر العقلية المدرسية كانت أولاً وقبل كل شيء ذات صبغة لاهوتية وأخرى فلسفية أو ميتافيزيقية. وكان منهج البحث العلمي الشكل يقوم على أساس من المنطق الصوري القياسي الذي كان يتقيد به المدرسيون.

ولقد نجح المدرسيون نجاحاً باهراً في تحقيق هذا الغرض، فقد كانت لديهم مجموعات منظمة من المعارف بلغت أقصى ما يمكن من الإسهاب والتفصيل، وأحاطت بكل ما كان موضع اهتمامهم من المباحث العلمية وكان منهجهم في البحث مؤثراً أعمق تأثير. وقد بلغت معارفهم المنظمة في بعض الحالات من الشمول وسعة الأفق مبلغاً قل أن تجد له نظيراً في العصور المتأخرة، هذا إلى أن معارفهم قد جعلت أساساً ومادة للحياة الفكرية لدى جزء كبير من المجتمع الحديث.

أما المظهر الثالث من مظاهر الغرض التربوي المدرسي، فقد كان تمكين الفرد من الإلمام التام بتلك المعارف المنظمة التي آل أمرها إلى قضايا وأقيسة مؤتلفة يرتبط بعضها ببعض برباط من المنطق.

مادة المنهج المدرسي..

على ضوء الأغراض المدرسية التي أوضحناها سابقاً، نرى أنه لكي تتحقق هذه الأهداف يجب أن يكون المنهاج مزيجاً من اللاهوت والفلسفة، وأن تصاغ المبادئ اللاهوتية في عبارات منطقية. أما باقي أنواع المعرفة فتتدرج تحت هذين الموضوعين، وذلك لأن العلوم المدنية لم يكن لها في ذاتها وزن. ولما كانت الأسس المنطقية التي قام عليها تنظيم المعارف مستمدة من مؤلفات أرسطو في المنطق أو مما كان معروفاً منها حينئذ، فإن المنهج الدراسي كثيراً ما كان يعرف بأنه امتزاج المعتقدات المسيحية بمنطق أرسطو. ولم يكن أي فرع من فروع المعرفة يعد مشروعاً إلا إذا أقرته الديانة أو الكنيسة. فإذا ما أقرته كان من الضروري أن يوجد له مكان في مجموعة المعارف المدرسية المنظمة تنظيماً منطقياً ثم يصاغ في الأسلوب المنطقي المناسب له. وكان القيام بذلك كله هو الواجب الذي تكفل بأدائه رجال الحركة المدرسية.

وقد وجه المدرسيون اهتمامهم أولاً إلى المبادئ الكنسية العظيمة المتعلقة بالبراءة والقضاء والقدر والتثليث وحرية الإدارة وعشاء الرب... الخ. وأخذ المنهج المدرسي يعمل على صوغ هذه العقائد اللاهوتية الكبرى وأمثالها في أسلوب فلسفي وعلى عرضها في أسلوب يؤلف بينها جميعها وعلى الاستعداد بالرد على ما قد يقوم من اعتراضات ضد المذهب الأرثوذكس وعلى إبطال جميع التأويلات المخالفة لهذا المذهب.. ومن هذه جميعاً تكون موضوع المنهج المدرسي. وقد حدث في الوقت نفسه التي ظهرت فيه الحاجة إلى تأييد عقائد الكنيسة بالأدلة العقلية، أن شاع في أفق المعرفة بعض معلومات سطحية عن المشكلات الفلسفية التي عالجها أفلاطون وأرسطو. ومن ثم كان الاعتماد في تأويل المذهب الأرثوذكسي على بعض آراء أفلاطون الفلسفية وعزيت الآراء اللاهوتية الإلحادية إلى مبادئ ميتافيزيقية مناقضة لمبادئ أفلاطون.

ولم يشعر المدرسيون الأولون بالنزاع القائم فعلاً بين آراء الأستاذين الخاصة بنظرية المعرفة، أو هم على الأقل لم يلموا إلماماً عاماً بآراء أرسطو وذلك لأنهم كانوا متأثرين بما كان لديهم من مؤلفات أرسطو المرتبطة بالمنطق وبخاصة الجزء الخاص بالمقولات من كتابه أرغنن أي الأداة.. فأفلاطون كان يعتقد أن الأفكار أو المدركات الكلية أو المدركات العامة هي وحدها التي يتكون منها الحقيقة. وقد قبل المدرسيون الأرثوذكس هذه الآراء وسموها المذهب الواقعي Realism، وكانت هذه المدركات العامة في نظر رجال المذهب المدرسي ورجال الكنيسة أصولاً أو مبادئ موجودة فعلاً في العقل الإلهي Divine Reason أما المتنوعة الموجودة فعلاً فما هي إلا نماذج أو انعكاسات لتلك الأفكار الإلهية. أما المذهب الذي يقرر أن الأفكار العامة إن هي إلا أسماء، وأن الحقيقة ليست إلا الأشياء المحسوسة (أو الأنواع في رأي أرسطو) فيعرف بالمذهب الأسمى Nominalism ولقد ظل هذا النزاع قائماً على أشده بين أنصار هذين المذهبين الميتافيزيقين أربعة قرون وكتبت في ذلك مجلدات ضخمة. وقد كان هذا النزاع هو الأثر المادي بل الموضوع الأساسي للحياة الفكرية في العصر الذي ندرسه الآن. وكما أن حركة إحياء العلوم الكاروليجية كانت ترمي إلى استخدام علوم الأقدمين (النحو والخطابة) في خدمة الكنيسة، فكذلك قامت حركة الأحياء التي تزعمها المدرسيون على أساس استغلال الفلسفة القديمة لخدمة الكنيسة. وكان لابد من إخضاع هذه الفلسفة القديمة للمبادئ المسيحية التي كانت معروفة محددة ولكن كان ينقصها التنظيم. وإذا حدث تعارض بين الفلسفة وتعاليم الكنيسة، كان على الفلسفة دائماً أن تخضع لأن الكنيسة كانت المقياس.

على أن هذه الآراء الفلسفية كانت ذات قيمة أوسع من القيمة الميتافيزيقية إذ أنها قد شملت جميع المباحث. فكر معي لحظة في تطبيق هذه الآراء على بعض العقائد الأساسية التي سبق أن أشرنا إليها. لقد كان لمبدأ Transubstantiation أي التحول المادي أهمية عملية خاصة في ذلك الوقت، لأن آراء الحادية قد شاع أمرها وأخذ خطرها يزداد حينئذ وبخاصة على أيدي ألمانيين الذين كانوا يعتقدون أن المادة هي أصل الشر وكانوا يرون بناء على ذلك أن حياة المسيح لم تكن إلا سراباً خداعاً، وأن الإله الحقيقي لم يكن إله العهد القديم. فإذا كانت الأفكار أو الجواهر أموراً حقيقية واقعية –كما يعتقد الرجل الواقعي– فإنها تكون مستقلة عن الصفات أو الكيفيات التي تشخصها في عالم المحسوسات، والتي يعتقد أنصار المذهب الأسمى أن منها تتكون الحقيقة. وبذلك نقول بوجود شيئين.. الجوهر والعرض، أو المادة والصورة ويكون من الممكن أن نتصور التغير في المادة دون أن يحدث أي تغير مواز له في الصورة أو الصفات. وبهذه الطريقة وحدها تتمكن الكنيسة من الدفاع عن عقيدتها التي تنادي بها في مذهب التحول المادي Transubstantiation أو التغير الحقيقي في الخبز والنبيذ المقدس في عقيدة العشاء الإلهي. و

وكما نجد في عقيدة الكنيسة هذه التي ثبت فيها بالمشاهدة اليومية هذا الاتصال بين السيد المسيح وبين عالم اللحم أو الجسد رداً على الملحدين الذين يقولون بأنه من المستحيل أن يحيا من هو إلهي مقدس في عالم الشر أو يحتك به، فكذلك نجد في المذهب الواقعي العام الذي يفرق بين الجوهر والعرض تفسيراً للعلاقة العامة بين المحدود واللامحدود. وقد قيل مثل ذلك في المعتقدات الأخرى وتعليلها المنطقي. والخلاصة أن المبادئ الفلسفية قد أمدت الكنيسة بحلول معينة للمشكلات الدينية المتعددة. وأن كل رأي الحادي، وكل انحراف عن الآراء الدينية المسلم بها كان يجد له ما يبرره في الفلسفة الاسمية؛ فآراء الكنيسة الأرثوذكسية كانت في نظر معتنق المذهب الواقعي هي وحدها الحق لا غيرها لأنها آراء عامة مشتركة، في حين أن أرى الفرد أو أي تأويل خاص به يجب أن يدلى به كان يعد رأياً عرضياً أو غير جوهري غير جدير بالتقدير أو القبول. وقد كان هذا الرأي الفردي في نظر معتنق المذهب الاسمي هو الرأي الحقيقي، ولذا كانت عقائده الدينية وآراؤه الفلسفية كلها الحادية.

ولم يكن هذا البحث إلا مظهراً واحداً من مظاهر فلسفة ذلك لعصر وإن كان أهمها. ويكفينا أن نذكر هنا النقطة التي تعنينا، تلك هي أن مادة البحث في الحركة المدرسية كانت محاولة التوفيق بين الدين والفلسفة ومزج بعضهما ببعض، ولذا نرى في هذا المذهب المدرسي أن المشكلات الدينية التي اندمجت فيها المشكلات الدنيوية قد صبت في أسلوب فلسفي مفصل إلى أقصى حد. ومن جهة أخرى نجد أن المشكلات الفلسفية المجردة المتناهية في التجريد قد جعلت في صورة مشكلة لاهوتية محددة.

وكانت مواد التربية المدرسية تشمل أشهر تلك المجموعات العلمية المنظمة وما يتبعها من تعليقات متعددة. وقد ألف في القرنين الثاني عشر والثالث عشر اثنتان من هذه المجموعات وهما..

(**1**) السنتنشيا The Sententiae ومؤلفها بطرس اللمباردي Peter the Lombard (**1100– 1160م**).

(**2**) سوماثيولوجيا Summa Theologiae ومؤلفها توماس أكويناس Thomas Aquinas (**1225– 1274م**).

وقد كان الكتاب الأول أكثر المراجع استعمالاً وأعلاها قيمة إذ قد تضمن خلاصة وافية لجميع معارف المدرسيين، وقد شاع استعماله فيما بقى من القرون التي ازدهر فيها المذهب المدرسي. أما الكتاب الثاني فقد اعتبر –ولا زال يعتبر– أكمل وأدق عرض لعلوم هذه الصور أو بعبارة أدق لمعتقدات الكنيسة. وقد اتخذته –ولا تزال تتخذه– كنيسة روما الكاثوليكية مرجعاً لها لأنه يمثل معتقداتها تمثيلاً صحيحاً. وكان نظام التربية المدرسية يقضي بأن يتمكن الطالب من علم المنطق أو الحوار باعتباره مقدمة لازمة تعد الطالب لممارسة الدراسة العلمية.. فدراسة المنطق كانت مقدمة على دراسة تلك الملخصات العلمية الآنفة الذكر، ومن ثم كانت السنوات الأولى من سني التربية المدرسية تقضي في دراسة المنطق، وذلك بعد أن يدرس الطالب قواعد اللغة دراسة مبدئية موجزة.

ولما كان نمو هذه الدراسات مرتبطاً بنمو الجامعات ونشأتها، فسوف نعود إليه في المستقبل في شيء من التفصيل. ويمكن أن نقول على وجه العموم أن مواد البحث في المذهب المدرسي والتربية المدرسية كانت تدور حول أمور معنوية بحتة مجردة من المسائل المادية. وليست الحال كذلك بالنسبة لاتجاه التربية الحديثة، إذ أنه يميل إلى نبذ المعنويات والاهتمام بالمحسوسات والماديات، ولذا نقول أننا إذا نظرنا إلى مواد البحث وجدنا أن اتجاه التربية الحديثة والتفكير العصري يناقضان تمام المناقضة ما كانت عليه الحال في العصر الذي نحن بصدده؛ فالتفكير الحديث لا يسيغ ذلك الاتجاه المدرسي مطلقاً ولذا يقل ماله من قيمة وأهمية.

أسلوب تنظيم المعرفة لدى المدرسيين..

لقد اعتمد المدرسيون في تكوين نظرياتهم وتنظيمها على الطريقة المنطقية التي وضعها أرسطو والتي تقوم على أساس المنطق القياسي. وقد وضع المدرسيون الوصول إلى الكمال المنطقي نصب أعينهم، حتى أنهم اتبعوا هذه الطريقة في تحليل أبسط أنواع دراساتهم مما يدل على بالغ تأثرهم بها كما يدل على تفوقهم العقلي إذ أن فكرة تنظيم المعرفة على أساس مبادئ مستمدة من ظروف المتعلم نفسه مسايرة لنموه العقلي هي فكرة لم تظهر إلا في عصور متأخرة. أما في هذا العصر –أي عصر التربية المدرسية– فنجد أن مبدأ تنظيم المادة الدراسية على أساس منطق المادة نفسها قد سارت عليه التربية؛ ففي تعلم المواد التمهيدية التي كان يبدأ الطفل بتعلمها مثل مادة النحو كانت تتبع الطريقة المنطقية الدقيقة؛ فكان الطفل الصغير يتعلم المادة بالطريقة نفسها التي تناسب عقلية البالغ. ومن قبل ذلك كانت الطريقة الكنيسة هي المتبعة وهي طريقة التحاور أي الأسئلة والأجوبة، وقد شاع استعمالها حتى في دراسة الفنون السبعة. وكانت هذه الطريقة التحاورية نفسها تتبع في الفترة الأولى من العصر المدرسي، ولكن سرعان ما سادت الطريقة المنطقية وأهمل غيرها تقريبا. ولنضرب لذلك مثلاً بوصف موجز للأسلوب الذي جرى عليه أكويناس في تأليف كتابه العظيم.

. أن هذا الكتاب (سوما Summa) ينقسم أربعة أجزاء يعرض كل منها عدداً من المشكلات التي تتضمن كل منها حقيقة من الحقائق المذهبية الكبرى مثل عقيدة التثليث، وكل مشكلة تبحث في مقالات تتضمن كل مقالة حقيقة فرعية تتدرج تحت الحقيقة الرئيسية. وفي أثناء عرض المشكلة الفرعية في كل مقالة من المقالات تذكر الاعتراضات أو حلول المشكلة المخالفة لحلها الصحيح مرتبة ترتيباً دقيقاً فيبدأ بالنقطة الأولى ثم ينتقل للنقطة الثانية وهكذا. وبعد ذلك تذكر النقط المؤيدة للحل الصحيح، ثم يذكر الحل المقبول للمشكلة، وأخيراً تذكر إجابات مختلفة عن المشكلات والاعتراضات التي قد تثار ضد الحل الصحيح. كل هذا يذكر بأسلوب مركز معنوي جاف خال من التنميق والمحسنات الأدبية. وأما من جهة الشكل فإن أعظم ما يمكن أن تتطلبه العصور الحديثة قد تحقق هنا، ذلك لأنه اتخذ شكلاً علمياً ولو أنه قياسي في طبيعته.

البحث لدى المدرسيين..

لقد اتبع المدرسيون في دراساتهم طريق التحليل المنطقي، يدل على ذلك ما ذكرناه عند الكلام على الأسلوب الذي اتبعوه في تنظيم معارفهم.

والواقع أن هناك طريقتين مختلفتين اتبعهما المدرسيون وشاع إتباعهما في الجامعات أيضاً. أما الطريقة الأولى –وهي التي حازت استحساناً عاماً– فهي الطريقة التي انتهجها أكونياس في تأليف كتابه العظيم وقد وصفناها من قبل. وطبقاً لهذه الطريقة كان ينظر في الموضوع كله سواء أكان رسالة وضعها أحد المدرسين، أم كان كتاباً مدرسياً بأكمله، أم كان سلسلة من المحاضرات ألقيت في تقدير أحد الكتب أو في معالجة موضوع معين مقرر في الجامعة– أقول كان ينظر في الموضوع كله فيقسم أقساماً صالحة للتقسيم، ثم يقسم كل قسم أقساماً فرعية يوضع لكل منها عنوان، ثم يقسم كل قسم فرعي أجزاء تندرج تحته، وهكذا حتى ينتهي التقسيم إلى قضايا أو جمل جزئية. وكان كل موضوع جزئي يعالج معالجة دقيقة طبقاً لأسلوب أرسطو المنطقي فيفحص عن علله الأربع وهي العلة المادية والعلة الصورية والعلة الفاعلية والعلة الفائية، أو عن معانيه اللفظي اللغوي، والرمزي، والتصوفي والخلقي، وبذلك كان يغمر الطالب في بحر خضم من دقائق المعاني الفلسفية الناشئة عن تحليل المتن أو النص الأصلي والتعليق عليه وبيان الأساس الذي قام عليه كل تقسيم.

وأما الطريقة الثانية فكانت أكثر تحرراً من الأولى وتتلخص في أن تذكر القضية أو يتلى النص، ثم يشرح للكل طريقة من الطرق الكثيرة الممكنة مع بيان الصعوبات التي ينطوي عليها كل شرح، وفي النهاية يختار الشرح الذي يحوز الاستحسان. وقد تثار مشكلات أخرى في وجه هذا الحل المختار، فحينئذ تقترح حلول أخرى مختلفة لكل مشكلة مشفوعة بالأسباب المؤيدة لها. وقد يعترض على هذه الأسباب بإثارة مشكلات جديدة ناشئة عنها فيبحث في حلها وهكذا. وكانت هذه الطريقة أقل شأناً من الأولى من حيث الوصول إلى نتائج محددة، ولكنها كانت أكثر فائدة منها من حيث استثارتها للفكر ولحرية البحث وللتقدم العام.

ولقد اتبع الطريقة الثانية بعض رجال المذهب المدرسي بسرد نظرياتهم في شكل أسئلة بدلاً من سردها في شكل قضايا. وبذلك كانوا يثيرون روح البحث والتفكير المستقل، فذلك خير من اقتراحهم عدة طرق مختلفة لذكر قضية مسلمة. ولذلك كان من الممكن اقتراح أي رأي. وسنضرب مثلاً لبعض أسئلة من مؤلف أبيلارد Abelard المعروف باسم نعم ولا Yea & Nay وفيها تتمثل حرية الفكر..

أتعين العقيدة البشرية على العقل أم لا؟

هل الله سبحانه وتعالى مادة أو لا؟

أخلق الله الشر أم لم يخلقه؟

أيمكن أن نخالف الله أم لا؟

أنخطئ أحياناً رغم إرادتنا أم لا؟

أيعاقبنا الله على الذنب الواحد نفسه في هذا العالم ثم يعاقبنا عليه في العالم الآخر أم لا؟

وقد كان من عادة بعض المفكرين الذين يحكمون العقل أن يجنبوا أنفسهم شر المعارضة والاضطهاد بأن يقولوا أن الآراء التي يقترحونها صحيحة من الوجهة الفلسفية لا من الوجهة اللاهوتية وبالعكس. ولكن هذا التحايل لم يرق في نظر زعماء الكنيسة. وبينما كانت طريقة البحث العادية تعتمد كل الاعتماد على الأفكار التي تتفق ومعتقدات الكنيسة، وبينما كان الرأي الذي تقره الكنيسة وتقول بصحته هو الرأي الذي حاز قبول الأغلبية، إذا ببعض المفكرين –وكانوا قلة– يشذون عن هذا الرأي. ومع أن المذهب الواقعي كان هو المذهب السائد، فليس من الممكن أن نقرر أن أي مذهب فلسفي معين أو أي معتقد معين بالذات هو مذهب المدرسيين أو عقيدتهم. ذلك لأن هذا المذهب كان متعدد النواحي لدرجة أننا نجد فيه إشارة على الأقل لنواحي التفكير الفلسفي الحديث كلها تقريباً. ولهذا السبب نفسه قلما نجد رأياً لاهوتياً حديثا لم يتناوله بالبحث مفكر مدرسي في العصر الذي ساد فيه المذهب المدرسي.

من كل هذا نرى أن المذهب المدرسي هو أولاً وقبل كل شيء طريقة– هو طريقة تنظيم جميع المعارف والأفكار وفقاً لمنطق أرسطو، أو إخضاع جميع المباحث الفكرية لقيود الأسلوب المنطقي.

تطور الفلسفة المدرسية..

بعد أن أحصينا بعض الأسباب التي كان لها أثر مباشر في تطور المنهج المدرسي، يجمل بنا أن نعرف قليلاً عن مدى تطور هذا المنهج. فتفكير جون سكوتس ohn Scotus Eregena الحر الذي أعلن الاتفاق بين الدين الحق والفلسفة الحقة بدلاً من خضوع الفلسفة للدين، هذا التفكير قد أنتج إلى حد ما تأثيراً في عصره لأن سكوتس هذا قد سبق عصره في تفكيره. ومن الصحيح أن المناقشات المذهبية بالطريقة الجدلية لاسيما تلك المناقشات التي كانت تدور حول مبدأ تحول المادة[5] Transubstantiation بدأها سكوتس ثم تلميذه برانجر Beranger (+**1088**). وعلى ذلك أصبحت مصلحة المنطق والفلسفة مصلحة ثانوية أي أن الاهتمام بهذه المسائل أصبح أمراً ثانوياً.

([5]) أساس المناقشة في هذا المبدأ هو ما قيل من أن المسيح فيما يسمى بعشاء الرب أطعم أنصاره خبزاً من لحمه وسقاهم خمراً من دمه– المراجع.

وفي القرن الحادي عشر تحددت بوضوح مشكلة المذهب الأسمى والمذهب الواقعي على أثر المناقشات التي دارت بين القديس أنسلم Anselm (**1034– 1109**) وبين روسكلينس Roscellunus (+**1106**). وقد أطلق على أنسلم أبو الفلسفة المدرسية وهو رئيس لدير "بك Bec" ثم أسقف لكنيسة كانتربري Canterbury وقد فسر أنسلم المذهب الواقعي وانطباقه على نظريات الكنيسة وبخاصة في "الحديث الشخصي عن الطريقة المثلى لتعليل إيماننا". وهاجم روسكلينس هذه الاتجاهات بالنسبة لكثير من العقائد الكنسية –لاسيما عقيدة التثليث– على أساس المذهب الاسمي. وقد رأى روسكلينس أن المنطق عليه أن يعني فقط بكيفية استعمال الألفاظ استعمالاً صحيحاً، وعارض كل الآراء التي جعلت من واقعية أرسطو التقليدية أساساً للعقيدة اللاهوتية. واستمرت هذه المجادلات قرناً أو ما يزيد في أماكن عدة لاسيما في فرنسا يقودها مدرسيون متعددون لهم منزلة ثانوية. وكان عدد المهتمين بهذه المجادلات كبيراً جداً حتى أن أحد مؤرخي هذه الفترة قرر "أنك لو سرت في أماكن المدينة الهامة، وأصغيت إلى جماعات المناظرين لاستطعت القول بأن جميع هؤلاء الناس قد تركوا أعمالهم وانصرفوا إلى الفلسفة انصرافاً كلياً".

وكان لوفاة روسكلينس الشهيد أثر عظيم في إثارة مخاوف من كانوا يميلون إلى الأخذ بالمذهب الاسمي الذي كان من الطبيعي أنه لم يبد في شكله المتصرف حتى آخر العصر المدرسي.

وقد أكمل عمل روسكلينس النقدي على يد أحد تلاميذه وأحد كبار رجال الفلسفة المدرسية ألا وهو بطرس أبيلارد (1079– 1142) الذي كان يعارض المذهب الاسمي المتطرف الذي كان يأخذ به أساتذته، كما عارض مذهب وليم دي شامبو الواقعي فجاء موقفه الفلسفي مماثلاً لموقف أرسطو وهو محاولة التوفيق بين المذهبين بإقرار مذهب وسط وهو المذهب الإدراكي. وهذا المذهب يقرر أن المعاني العامة أو الكليات لها وجود، لكنه ليس وجوداً مستقلاً عن النماذج المحسوسة التي تتحقق فيها إلا باعتبارها إدراكات قامت بالعقل المقدس قبل الخلق.

وقد كان موقف أبيلارد من هذه المشكلة الفلسفية الكبرى موقفاً توفيقياً، ولكن تأثير مؤلفاته على العموم كان أبعد من هذا. فكتابه "نعم أو لا Sic et Non" الذي كان له تأثير كبير، كان عبارة عن مجموعة من فقرات الكتاب المقدس ومن مؤلفات آباء الكنيسة في المشاكل اللاهوتية. وما ذلك إلا لكي يبين تناقض الآراء واختلاف وجهات النظر الدينية والسلطات الكنيسة. ولم ينته إلى رأي حاسم في هذه الآراء المتضاربة فأثار بذلك روح التساؤل وأكد أهمية البحث في هذه المتناقشات. لكن الأثر الذي تركه أبيلارد هو أن الإيمان بإجماع الآباء والاعتماد على آرائهم أصبحت موضع تساؤل وشك. وبينما كان موقف أبيلارد اللاهوتي والفلسفي أقل استناداً إلى التفكير الصحيح، فإن تأثيره كان محطماً إلى حد بعيد لطاعة الكنيسة التي لم تكن موضع تساؤل. فقد كان يرى أن التعقل مقدم على الاعتقاد وأنه من الممكن أن يمدنا العقل بكثير من العقائد المسيحية.

وقد شاهد القرنان الثالث عشر والرابع عشر السيطرة الكاملة للفلسفية المدرسية، وكان يبدو أن الفلسفة واللاهوت في أثناء هذه الفترة كانا على اتفاق تام. وكان أكثر المبادئ انتشاراً هي المبادئ الفلسفية مصبوغة بالصبغة المسيحية. وقد شرحت المبادئ اللاهوتية ونظمت تنظيماً بلغ غاية التفصيل والكمال، وصار العقل والاعتقاد على أتم وفاق. وأسباب هذا الانتصار التام للمدرسية، وذلك الكمال المتحقق في نظمها، وانتشارها وبعد مداها يرجع إلى أمرين.. أما الأول فهو أن معظم نظريات الكنيسة صبغت ونظمت كنتيجة للجدل السابق. وكان بعض هذه المعتقدات –وهي التي لم يكن من المستطاع أن تنسجم مع الفلسفة القديمة أو مع العقل– تعد خارج نطاق المناقشات الفلسفية. وفي هذا الصدد يبدو مبلغ خضوع الفلسفة للعقائد اللاهوتية أو ارتباطها بها. إذ أن حرية البحث كانت سائغة في حدود معينة مقررة. وأما الأمر الثاني فقد كان بعث معظم مقالات أرسطو التي بين أيدينا الآن. ولقد بعث الجزء الأكبر منها في هذه الفترة من ترجمات خاطئة محرفة أو عن التعليقات العربية. وكان أعمق هذه الترجمات أثراً هي كتب "ابن رشد" الرئيسية التي قال عنها رينان Renan أنها "ترجمة لاتينية لترجمة عبرية مأخوذة عن تعليقات على ترجمة عربية منقولة عن ترجمة سريانية لأصل يوناني لأرسطو".

ورغم أن هذه الترجمات كانت ناقصة فإنها على الأقل سمحت للمدرسين أن يعدلوا من نظمهم، لأنها وضعت بين أيديهم نظام المنطق الأرسطي كاملاً. وإلى جانب ميتافيزيقيا (المعلم) أرسطو، فإن مباحثه في الطبيعة وعلم النفس وعلم الأخلاق قد استغلت لكي تمد الفلسفة المدرسية بمواد جديدة. وبعد تعديل بعض مبادئ أرسطو قوى مركز المدرسين الخاص بانسجام الاعتقاد والعقل وأصبح هذا هو الرأي الذي كانت له الغلبة في هذا العصر. وسنبحث في الناحية التربوية لهذا الرأي عند الكلام على الجامعات. ولا يمكننا هنا إلا أن نشير إلى أسماء عظماء قليلين من بين قادة وكتاب تربويين ورجال متوقدي الذكاء.

بعض كبار المدرسيين..

أول هؤلاء هو أحد أتباع أرسطو الذين خدموا اللاهوت وهو الإسكندر الهاليسي Alexander of Hales (+**1245**) ذلك "الدكتور الذي لا يمكن إفحامه" صاحب كتاب سوماثيولوجيا. وفينسانت البوفيسي Vencent of Bauvais (+**1264**) من مؤلفي الموسوعات. وبونافنتورا Bonaventura (**1221– 1274**) الذي هو أقرب إلى أفلاطون منه إلى أرسطو، وكان يمثل الاتجاه التصوفي في الفكر والتربية. ثم ألبير الكبير (+**1280**) الذي يسمى الدكتور العالمي

، وكان أول من قدم فلسفة أرسطو في شكل منتظم مع الاستشهاد الدائم بالوثائق العربية التي كانت تمد الباحثين بجزء كبير من معارف هذا العصر. ثم توماس أكونياس (**1225– 1274**) وكان أشدهم تأثيراً، وهو الذي كان يسمى الدكتور الملكي، وهو يبرهن في كتابه الآنف الذكر على أنه يمثل الفلسفة المدرسية عندما بلغت القمة وأنه هو المعبر عنها الموثوق به سواء في ذلك العصر أو في العصور التالية. ثم دونس سكوتوس Joannes Duns Scotus الذي يسمى الدكتور الدقيق، وقد اشتهر كمؤسس لمدرسة لاهوتية منافسة لمدرسة توماس. وقد كان عمله في الواقع أقرب إلى النقد والطعن منه إلى البناء والابتكار.

وتنتهي هذه السلسلة الطويلة من أساطين المذهب المدرسي بوليم أوكام William of Occam (**1280– 1347**) وكان يسمى الدكتور الحصين، وهو الذي بعث المذهب الاسمي مرة أخرى، وكا عمله تقريباً يعتبر هجوماً على المذهب الواقعي أكثر منه صياغة لنظريات معينة. وعلى العموم فإن أوكام أنكر أن العقائد اللاهوتية يمكن البرهنة عليها بالعقل، وأعلن أنها أمور اعتقادية فقط، كما أعلن أن الجزئيات هي وحدها الحقيقة، وأن الكليات ليست إلا إدراكات في العقل. وبينما نجد الواقعيين يقولون أن أفكار الصواب والخطأ أفكار خالدة لا تتغير

لأنها نسخ مستمدة من أفكار الصواب والخطأ في العقل الإلهي، نجد أوكام يقول أن الصواب والخطأ يعتمدان فقط على إرادة الله التي لا يقيدها شيء، وأن الشر الأخلاقي ليس شراً إلا لأن الله أمر بمنعه. ورفض أوكام نظرية أرسطو في علم النفس التي تقول بأن العقل وحدة، وأن التمييز بين الملكات ليس إلا تمييزاً شكلياً أو منطقياً. وقد سبق أوكام كثيراً من الفلاسفة المحدثين –وبخاصة جون لوك والفلاسفة الإحساسيين– إلى تقرير بعض حقائق تتعلق بالفلسفة وعلم النفس. وإليه يرجع الفضل في صوغ العبارة الموجزة التي كثيراً ما تقتبس لتعبيرها عن بعض هذه الحقائق أصدق تعبير. تلك هي.. "ليس هناك من شيء يدركه العقل إلا وقد سبقه إليه الحس". وكان أوكام يمثل رأي من يعارضون سلطة الكنيسة وتحكمها في المسائل السياسية والدينية. ولذا وصل المذهب المدرسي بتأثيره إلى المرحلة الأخيرة من مراحل حياته وهي مرحلة التدهور. وقد بقى حينئذ في المذهب الاسمي وحده جميع العناصر الحيوية الضرورية لروح النهوض والتقدم، ثم انتقلت هذه العناصر الحيوية إلى حركة جديدة هي حركة الأحياء العلمي التي ظهرت في القرن السادس عشر. ومع أن المذهب المدرسي في صورته الأولى لم يقض عليه، فإنه لم يعد يمثل التقدم في الحياة الفكرية ولا التطور في طرائق التربية ومثلها العليا.

نقد المدرسية

من الواضح أن الحركة المدرسية كانت نهضة عظيمة في الحياة العقلية أبعد مدى من تلك التي كانت في أوائل العصور الوسطى. ومما سبق نعلم أنه كانت لها مزايا انفردت بها. وقد تبين لنا أنها أمدت عصرها بالتربية الوحيدة الراقية ذات الطابع العقلي عدة قرون وأنتجت طوائف متعاقبة من رجال عظماء لا يجارون في دقة تفكيرهم. وما أن أتى القرن الخامس عشر إلا وقد بلغت الحركة المدرسية أوج عظمتها، ولم تلبث بعد ذلك أن تدهورت وعنيت بمجرد الشكليات وأصبحت عقبة في سبيل أي تقدم آخر حتى أنه أصبح من الضروري أن تتجاهلها حركة النهضة في ذلك القرن على أساس أنها بليت وأصبحت غير نافعة. ورغم أنها بعثت مع شيء من التحوير في ثوب بروتستنتي، فقد كان الكتاب يذكرونها بشيء من السخرية والاستهزاء، إلا الكتاب الذين كانوا يعطفون على الدولة الرومانية الكاثوليكية. وظلت الحال كذلك في القرون التي أعقبت هذا القرن حتى القرن التاسع عشر على الأقل. وهذا يصدق بوجه خاص على فلاسفة القرنين السادس عشر والسابع عشر الذين وجدوا أنه من الضروري أن يهملوا الأساليب المدرسية قبل السير في سبيل التقدم. وقد كان "هوبز" يرى أن "هؤلاء الذين كتبوا مجلدات في مادة كهذه، كانوا بلا شك مجانين، وكانوا يحاولون أن يجعلوا غيرهم مجانين". وكان يقول "أن عامة الناس يتكلمون كلاماً لا وزن له في بعض الحالات النادرة ولذا تعدهم هذه الفئة النابغة (يريد المدرسيين) بلهاء".

وقد أعلن بيكون.. "أن هذا النوع الرخيص من أنواع المعرفة قد شاع أمره بوجه خاص بين المدرسيين الذين كانوا على جانب عظيم من حدة الذكاء وقوة التفكير، وكان لديهم متسع من الوقت وعدد قليل من مختلف الكتب الصالحة للقراءة، كأن ذكاءهم قد أودع سجناً ليس به إلا قليل من المؤلفين وبخاصة أرسطو دكتاتورهم، كما كانوا هم أنفسهم مقبورين في الأديار والكليات لا يعرفون إلا قليلاً من تاريخ الطبيعة وتطورات الزمان. أن هؤلاء الناس هم الذين أكدوا ذهنهم إلى أقصى حد حتى حاكوا لنا من مادة صغيرة الكمية ذلك النسيج العلمي المتقن الذي لا يزال باقياً في مؤلفاتهم. ولكن العقل البشري إذا أجهد نفسه في البحث في المادة التي يفكر فيها خلق الله، فإنه يعمل ذلك طبقا لما تقضي به ظروف هذه المادة، ويكون نشاطه محدوداً بحدودها. أما إذا اتجه عقل الإنسان إلى نفسه وأخذ يجهد نفسه في النقاش حول ذاته كما تفعل العنكبوت حينما تنسج بيتها، فإن نشاطه يظل يعمل دون أن ينتهي إلى نهاية ولا يخرج للناس إلا نسيجاً علمياً متقن الحبك دقيق الصنع، ولكنه مع ذلك تافه لا قيمة له".

وقال هلام Hallam أن كتبهم كانت تحتوي على مجردات عقلية لا قيمة لها، وعلى قضايا مفروضة فرضاً، وعلى تفرقات خالية من أي أساس، وعلى تعريفات مملوءة بالألفاظ الاصطلاحية البربرية المزعجة.

ومثل هذه الانتقادات وغيرها كانت توجه بكثرة عظيمة. وكان أحد عوامل هذا النقد هو الاستعمال المدرسي لكثير من الحدود المنطقية والمصطلحات العلمية. ولكن هذا النقد هو نفس النقد الذي يمكن أن يوجه إلى الفلسفة أو الميتافيزيقا في كل عصر. ومما لا شك فيه أن هذه المصطلحات قد استعملت استعمالاً مطاطاً خلال مناقشاتهم وتعاليمهم في تلك العصور، ولكن ليس ثمة نقد حقيقي لهذا الأسلوب.

والنقد الآخر يتعلق بطريقتهم الأدبية وسوء استعمالهم اللغوي. وهو نقد وجيه ولكن يمكن الرد على ذلك بأن أي أسلوب آخر لم يكن لينسجم مع طبيعة تفكيرهم.

وثمة نقد جوهري ثالث هو أنهم كانوا يتناولون بالبحث مسائل وهمية لا حقائق واقعية، لكنهم في الواقع كانوا يتناولون المواد نفسها ويتبعون المناهج عينها التي يتبعها لاهوتيو العصور الحديثة وفلاسفتهم. فالنقد الموجه إلى الواحد من هؤلاء يوجه إلى الآخر أيضاً.

أما النقد الرابع الذي فيه شيء من الصحة، فهو أن مواد بحثهم كانت لا تشمل إلا ما يوافق ميول عصرهم العقلية. وهذا نقد موجه إلى ذلك العصر أكثر من توجيهه إلى المدرسيين أنفسهم.

ثمة نقد آخر وهو أن عقائدهم وأحكامهم ومشكلاتهم لا تقوم على أساس من الحقيقة والواقع مطلقاً. وهذا نقد يدل على نقص في الناقد والمنقود معاً. فإن أساس معتقدات المدرسيين كان أولاً وقبل كل شيء مستمداً من السلطة الدينية، كما أن الأساس الذي يحاول باحث معاصر أن يبني عليه معتقداته إنما هو التجربة، لكن المدرسي كان يحاول أن يكمل تأييد السلطة الدينية بمعونة العقل. كما أن الباحث العصري يحاول تفسير التجربة. والعقل عند المدرسيين كان يعرف ويدرس بطريق التأمل الباطني والتحليل القياسي. أما الباحث العصري فيدرس العقل بطريق التجربة الموضوعية أو الاستقراء المقارن.

والخلاصة أن الاعتراضات الصحيحة الموجهة إلى المعرفة المدرسية ليست اعتراضات تبين تماماً مثاليه الواقعية الإيجابية مثلما هي اعتراضات تكشف عن قصوره وعدم اتساع أفقه.

مزايا التربية المدرسية ومثالبها

إن أول عيب يظهر فيه قصور زعماء الحركة المدرسية هو أنهم ما فتئوا يبحثون عن مدى صحة المواد التي كانوا يتناولونها بالبحث أو عما إذا كان قد توافر جميع المواد والمقدمات الضرورية. ولقد كان دأبهم التفكير في هذا وذاك قبل السير في طريق التفكير ومحاولة الوصول إلى النتائج. وهذا العيب وحده كاف لاستصغار العقل الحديث لهم. وهناك عيب ثان متصل بالعيب السابق وهو أن مادة بحثهم كانت معنوية ميتافيزيقية لا تؤيدها معرفة بما هو مادي محسوس أو طبيعي. وهنا يتجلى أيضاً أن اتجاه المذهب المدرسي لم يكن متمشياً مطلقاً مع الاتجاه الحديث. إن الحقائق التي وصلوا إليها لم يكن لها إلا قيمة شكلية. وقد أمكنهم أن يؤثروا في الحياة الفكرية أولاً ثم في سلوك أفراد قلائل من الناس بطريق ثانوي غير مباشر، ولم يحاولوا قط أن ينشئوا علاقة بين عالمي البحث العقلي.. عالم الروح وعالم المادة. ومن ثم لم يكن لديهم مقياس خارجي يرجعون إليه في الحكم على صحة مبادئهم أو على قيمتهم على الأقل. ولقد كان أسلوبهم في البحث ينحصر دائماً في دائرة معينة. ولم يتح لهم أي تقدم فكري حتى قيض للمذهب الاسمي أو ينتصر فيقرر أن الحقيقة تتمثل في المادي أو الجزئ.

إن المذهب المدرسي لم يمدها إلا بمبادئ هامة ذات قيمة شكلية. وقد استطاع بعض محققي المفكرين في ذلك العصر أن يلمس هذا القصور. نذكر من هؤلاء جون سالسبري John of Salisbury (**1115– 1180**) المفكر الحاذق والمعلم الشهير الذي تتلمذ لأبيلارد ولغيره من زعماء المدرسين، ذلك الصديق المناصر لتوماس آبيكيت Thomas a Becket الزعيم المدرسي الذي يكاد يتميز من بقية أعلام عصره بمعرفته وإطلاعه وحبه للدراسات القديمة وبنفوره من الأسلوب الجدلي بعد أن شعر أن لا غناء فيه. ومن مؤلفاته كتابه Metalogicus وهو من الكتب النادرة التي تصف لنا بأسلوب مفصل طرائق التربية ومظاهر النشاط الفكري في ذلك العصر. وهو يقرر في هذا الكتاب أن دراسة الجدل لا تجدي في التقدم الفكري... ذلك أنه بعد أن عاش يطلب العلم في جبل سانت جنيفييف Mont St Genevieve في باريس على يد أبيلارد وغيره من الأساتذة المشهورين، وبعد أن درس اللاهوت في مدارس أخرى، عاد إلى باريس وسجل أفكاره وملاحظاته عن نواحي نشاط إخوانه في العلم إذ قال:

"وعلى ذلك رأيت مما يسر، أن أزور مرة أخرى إخواني القدماء بالجبل وهم الذين غادرتهم منذ زمن ولم يزالوا مقيدين بأغلال الجدل، وذلك كي أتبادل معهم الحديث في المسائل العتيقة التي كانت موضع جدل ومناظرة، ولكي يمكننا أن نقيس مدى تقدمنا، فوجدتهم من البحث حيث كانوا من قبل، ولم يظهر أنهم بلغوا هدفهم بإجابات شافية تميط اللثام عن المشكلات العتيقة، بل إنهم لم يزيدوا عليها قضية ولا جزءاً من قضية. إن الدوافع التي كانت توجههم مازلت هي التي توجههم. وإذا كان قد طرأ عليهم شيء من التغير فليس هذا إلا في نقطة واحدة هي أنهم جهلوا فضيلة الاعتدال، فقد تناسوها حتى أصبح رجوعهم إليها ميئوساً منه... وهكذا استخلصت من تجاربي ودراستي نتيجة واضحة آمنت بها هي أنه من حيث أن دراسة الجدل والمنطق تخدم الدراسات الأخرى فإنه إذا بقي وحيداً في معزل عن بقية العلوم فإنه يظل عقيماً لا حياة فيه ولا يساعد النفس على اجتناء ثمار الفلسفة، اللهم إلا إذا كان من الممكن العلم بالفلسفة من ناحية أخرى".

وهناك عيب بارز آخر من عيوب رجال الحركة المدرسية وهو أن معظم جدلهم وحوارهم لم تكن تستند إلى أمور حقيقية واقعية؛ فلم تكن تدور حول العالم المادي الذي يألفه الناس في حياتهم اليومية فحسب، بل إنها لم تكن تستند إلى أساس فكري صحيح أيضاً، فإن كثيراً منها لم يكن إلا مناقشات لا تنتهي ولا غناء فيها تدور حول الكلمات والألفاظ. نحن نعرف أن وضع المصطلحات العلمية الدقيقة هو في العادة أمر ضروري للوصول إلى تصوير الحقائق وللسير في طريق البحث واستنباط حقائق جديدة، ولكن هذا قد يجر إلى مناقشات عقيمة لا نهاية لها تنحصر في الألفاظ ودقائق المعاني بحيث لا يكون هناك غرض آخر وراء المناقشة ذاتها. وهذا نقد صحيح يمكن أن يوجه إلى المدرسيين حتى أن أشهرهم لم يسلم في كثير من الأحيان من التعرض له. ومع ذلك نرى أن كثيراً من لوم الباحثين المحدثين للمدرسين واحتقارهم لهم لهذا السبب يرجع إلى أن هؤلاء المحدثين لم يفلحوا في تفهم وجهة نظر المدرسيين وتقدير مواضع اهتمامهم. فقد كان المدرسيون يرون أن جميع المشكلات لابد أن تصاغ في أسلوب فلسفي وأن تصبغ بالصبغة الدينية اللاهوتية. ومن ثم نجد أن المناقشات التافهة أو الحادية التي يمثل بها عادة للدلالة على عقم المعارف المدرسية وتفاهتها الكاملة كانت تدور حول موضوعات لا تزال تعد ذات أهمية كبرى في عالم التفكير في عصرنا هذا، بل أن البحث فيها قد أدى إلى تأليف عدة مجلدات.

وإليك أمثلة من هذه المشكلات.. كم ملاكاً يستطيع الوقوف على طرف إبرة؟ أيستطيع الله أن يخلق جبلين لا يفصل بينهما واد؟ ماذا يحدث لو أن فأرا أكل الخبز المقدس؟ هذه المشكلات وأمثالها تحمل في طياتها معاني عميقة عن العلاقة بين المتناهي واللامتناهي، وكذا صفات وخواص اللامتناهي، وأخيراً طبيعة الحقيقة..– صغ هذه المشكلات في أساليب سهلة يستطيع شاب غير متمرن يبدأ حياته التعليمية أن يفهمها ويتناولها بالبحث، وحينئذ ترى أنها أصبح مشكلات عويصة من النوع الذي يعالجه المدرسيون؛ أو ضعها في أساليب لا يفهمها إلا الفيلسوف المدرب وحينئذ ترى أنها أصبحت مشكلات تحتاج إلى تفكير عميق.

ويمكن أن نذكر ميزة واحدة لرجال الحركة المدرسية وهي أنها أطلقت النشاط الفكري من عقاله. ويمكن أن نلمس أثر هذا بوضوح في نمو الجامعات. وأن المذهب المدرسي ليستحق أعظم تقدير باعتباره مسرحاً لتطور التربية. إن التربية في العصور الوسطى المبكرة لم تهتم بالأمور العقلية الخالصة، بل لقد كان هناك ميل نحو إهمالها. ومع أن الواقع أن المدرسي يمثل نوعاً من الاهتمام الفكري الخالص لا يوجد له نظير في العصور السابقة أو اللاحقة، فمن الحق أيضاً أن نقول أن هناك فترات قليلة تاريخية ساد فيها الاهتمام بالمسائل العقلية البحتة، بل بالمسائل ذات الصبغة الفلسفية المحضة.

إن جعل البحث في الأمور العقلية البحتة سائغاً مشروعاً، له نتيجة هامة بعيدة الأثر، إذ أنه زاد في القدرة على الفهم فتوسع بذلك أفق العقل حتى لم يعد يقتصر على الموضوعات المحددة. فلقد كان الممتازون من رجال العلم في مستهل العصور الوسطى قليلي العدد وموزعين توزيعاً واسعاً على أزمنة وأمكنة مختلفة. ولكن منذ القرن الثالث عشر نرى كثرة من رجال العلم والتعليم. ولئن كان أهل العصور التالية لهم لم يقدروا طرق تعليمهم، فإن أحداً لا ينكر ما امتازوا به من حدة الذكاء... وإن الباحث الحديث – وبخاصة المنغمس في المحسوسات دون المعنويات– ليجد صعوبة حين يقرأ لهم فلا يستطيع أن يتتبع مناقشاتهم التي تتضمن فروقاً دقيقة بين المعاني، وتشتمل على طائفة كبيرة من المصطلحات العلمية أو المنطقية، حتى أن مناقشاتهم الخاصة بالألفاظ ودقائق المعاني قد أدت خدمة بالغة الأهمية في نمو الفكر في العصور التالية لأنها قد أدت إلى وضع مصطلحات علمية تعتبر أساسية في جميع صور التفكير.

وقد كان المذهب المدرسي من الوجهة الواقعية محاولة لإمداد السلطة الدينية بقوة العقل، وكان يرمي إلى إحلال العقل محل العقيدة وإلى تأييد العقيدة بالفكر. وكان هذا تأليفاً بين اللاهوت والمنطق أو بين الدين والميتافيزيقيا. ولكن من الوجهة الاسمية كان المذهب المدرسي صراعاً بين السلطة الدينية والتفكير، ومحاولة لسحق استبداد الدين بوساطة الفلسفة، ورغبة في توسيع الاعتقادات الدينية بالاستعانة بالذكاء. والمذهب الواقعي كما تصوره مناقشات المدرسيين الأولين الخاصة بعقيدة عشاء الرب، كان مبنياً على خداع الحواس وعلى عدم كفاية تجارب الإنسان لأن تكون مصدراً للحقيقة. أما ا لمذهب الاسمي فكان مبنياً على صلاحية التجارب وكفايتها وجدارتها بالثقة؛ فإننا نصل إلى الحق بشهادة حواسنا، فهي المقياس الصالح الوحيد، ولكنها أخذت تنضج وتنمو من تلقاء نفسها شيئاً فشيئاً، وعلى مر الزمن أصبح من المحقق أن هذا الوقت يقضي على وجهة النظر المدرسية قضاء تاماً.

وفي نهاية هذا العصر ظهر أنه إذا كان المذهب الاسمي صحيحاً فلم يكن له إلا تلك القيمة الشكلية الذهنية التي يمكن أن تتحقق في المذهب الواقعي أيضاً. وجاء العصر الحديث فأنكر المذهبين معاً. فإن الفكر الحديث ينظر إلى المشكلة نظرة أخرى ويخالف الفكر المدرسي في حلها. ولكن نفوذ المذهب الاسمي أخذ يقوى شيئاً فشيئاً فوصل إلى نتيجة هامة، تلك هي أنه أخذ يعلق أهمية كبيرة على التجربة لا بمعناها الصوري الشكلي بل بمعناها المادي الملموس باعتبارها الطريق الموصل إلى الحقيقة. وقد كان هذا الرأي من أخص الخصائص التي أمتاز بها التفكير في عصر الإحياء العلمي في صورته التي تقررت في القرنين السابع عشر والثامن عشر. ولقد سعى المذهب الاسمي جاهداً من قبل ذلك في سبيل الوصول إلى الرأي نفسه. وما أن بلغ هذا المذهب ذروة نفوذه في القرن الرابع عشر حتى انقضى العصر المدرسي وبدأ من بعده عصر جديد للتربية والفلسفة والتفكير.

أصل الجامعات

برز إلى الوجود في أواخر القرن الحادي عشر وأوائل القرن الثاني عشر عدد من المدارس تابع للكاتدرائيات والأديرة بدافع حب الجدل. ولعل أهم هذه المدارس تلك التي كانت في باريس ويديرها وليم شامبو William of Champzux، وسرعان ما أصبحت باريس مركزاً للنشاط الفكري الحر، ذلك لأن أبيلارد قد أفلح في حمل وليم هذا على تعديل آرائه الجدلية، ولأن أبيلارد قد اتخذ موقفاً حاسماً معادياً للمذهب الواقعي الذي كانت له الغلبة حينئذ، ولما ترتب على ذلك من أن الآراء الحرة الجدلية المخالفة للعقيدة قد وجدت مجالاً للتعبير عنها. وقد نجم عن ذلك كله أن أثيرت مناقشات حرة طليقة حول الآراء والمذاهب المختلفة. ومع أن القول الشائع بأن أبيلارد قد جمع حوله ثلاثين ألف طالب فيه مبالغة كبيرة، فإن القول بأن عشرين من تلاميذه أصبحوا كرادلة وخمسين منهم أصبحوا أساقفة، يلقي تأييداً كبيراً. ومما لا شك فيه أن عدداً كبيراً من الطلاب قد هرع إلى باريس، وهذا العدد الكبير يتطلب عدداً كبيراً أيضاً من صغار المدرسين لأعداد طلبتهم للحوار والجدل العميق مع الأستاذ الأكبر

. ومن هذا نرى أن العناصر الأساسية لنشأة الجامعات القديمة وهي الطلاب والمدرسون قد وجدت في باريس قبل منتصف القرن الثاني عشر. ومنذ القرن الحادي، نرى رجال أوروبا الغربية –وبخاصة رجال الكنيسة– يزيحون عن أنفسهم القيود والأغلال ويزيلون العقبات ليشقوا طريقهم نحو تلك الحياة العقلية الحرة التي كان ينتظرها الناس حينئذ لما وقر في أذهانهم من أن عصر سعادة جديد يوشك أن يأتي. ولقد كان لقبول النورمان –وهم البقية الباقية من العنصر التيوتوني– حياة الاستقرار في القرنين العاشر والحادي عشر ومنحهم بذلك إنجلترا وفرنسا فترة من الهدوء النسبي. نقول قد كان لهذا أثر ظاهر في جعل قيام حضارة ثابتة الدعائم من الأمور الممكنة. ورغم أن النورمان لم يظهروا تقديراً كافياً لنواحي الحياة الثقافية، فإنهم في الحقيقة قد وهبوا عقولاً قوية وذكاء خارقاً، وقد كان هذا شأن التيوتونين عامة. ومن ثم فإنهم أدلوا بدلائهم في خضم الجدل والحوار بعد أن كانوا يحجمون عن دراسة التقدير الأدبي المحض. ومازالوا يتدرجون في امتزاجهم بالمجتمع من نواحيه المختلفة حتى اندمجوا في الحياة العقلية ووجهوا عبقريتهم نحو البحوث الفكرية. وقد أثر هذا الدم التيوتوني الجديد في إيطاليا وكذا في إنجلترا وفرنسا وألمانيا. أما البابوية والكنيسة عامة فإنها قد برئت مما كان قد أصابها من انحطاط عظيم. ويظهر هذا جلياً في النزاع الذي قام بين البابا والكنيسة من ناحية، وبين أباطرة الدولة الرومانية المقدسة من جهة أخرى؛ فقد أظهر البابا والكنيسة على أثر هذا النزاع حيوية وقوة. وقد أثر هذا في النشاط العلمي فأدى إلى الجدل ودراسة اللاهوت والقانون الكنسي. وكان التقدم والنجاح في المشروعات التجارية وحكومات المدن وخاصة مدن إيطاليا، سبباً في رفع كافة الأمور المدنية وكذا التعليم المدني إلى درجة لم يبلغها من قبل..

وفي الوقت نفسه بدأت حركة الحروب الصليبية فقضت على العزلة التي كان عليها المجتمع الأوروبي الذي يكن –وهو تحت النظام الإقطاعي– مجتمعاً بمعنى الكلمة، ولكن كان جماعات منفصلاً بعضها عن بعض. وأصبحت العقائد والأفكار حرة طليقة تنتقل إلى أماكن أخرى. وأصبح أفق التفكير أيضاً أكثر اتساعاً عن ذي قبل. وعندما اتصل الشرق بالغرب بدأت أبحاث الشرق وحرية الفكر والشك –وهما من سمات الشرق– بدأ كل هذا يعمل عمله في الغرب. وأن اتصال أهل الغرب بأهل الشرق وبخاصة العرب، لم ينقل إليهم علوم العرب وثقافتهم فحسب، ولكنه نقل إليهم أيضاً معرفة أكمل وأتم عن أرسطو والفلسفة اليونانية. وقد اختلفت هذه المؤثرات في مدى تأثيرها حتى أنه لم تنشأ جامعتان متشابهتان. فلكل جامعة علة وجودها ومسائلها الخاصة بها التي تختلف بها عن غيرها. ولا نعدو الحق إذا قلنا أن كل الجامعات القديمة لم تكن إلا مدارس خاصة تدرس في كل منها مادة أو اثنتان. ولم تدخل دراسة العلوم الأخرى في مناهج تلك الجامعات إلا بعد مرور وقت يسير أو كبير حسب ظروف كل منها.

إن الأسباب المباشرة التي أدت إلى إنشاء الجامعات تختلف من بلد إلى آخر، فأسباب نشأة الجامعات في إيطاليا غيرها في فرنسا وإنجلترا. فقد كانت نشأتها في الأخيرتين نتيجة لزيادة في النمو والتقدم في العلوم الكنسية وفي اللاهوت والجدل. أما في جنوب إيطاليا حيث كانت الصلات الودية الوطيدة بين العرب والنورمان وأحفاد اليونان القدماء، وحيث حوفظ على الكثير من التراث الأدبي اليوناني القديم، فقد نمت هناك بالاتصال بدير سالرنو Salerno نزعة للدراسة الطبية نظرية وعملية. إن أعمال الرهبان وتعاليمهم في الميادين المتقدمة قد زاد من نشاطها قيام الحرب الصليبية الأولى. وقد روج لها في الخارج الفرسان المسيحيون العائدون من ميادين القتال. وفي ظل التأثير الديري نمت مدرسة لتعليم الطب قيض لها أن تكون أولى الجامعات. أما سالرنو فإنه لم يتح لها أن تنظم وتصير جامعة معترفاً بها. ومع ذلك فإن تلك الدراسة الجامعية الخاصة بالتعليم والتعلم المطبوعة بطابع دنيوي قد استقرت بهذه المدرسة بعد منتصف القرن الحادي عشر بقليل. بعد ذلك اتحدت هذه المدرسة مع مدرسة نابولي القريبة منها التي اعترف بها فردريك الثاني وسماها "الجامعة" سنة 1224 وفي مدن إيطاليا الشمالية التي كانت في صراع مع الأباطرة الجرمان لنيل حقوقهم نما اتجاه جديد قوي لدراسة القانون الروماني الذي كان مجهولاً ولم يكن معمولاً به في ذلك الوقت. وفد كان كالإمبراطور يبني معظم سلطته على ما كان لأباطرة الرومان القدماء من حقوق وسلطة،

فأرادت المدن معرف مدى صحة هذه الدعوى بدراسة العهود والمراسيم والحقوق التي أعطيت للمدن قديماً، وكذلك القيود القانونية التي طواها النسيان. ومن المرجح أن العلم بالقانون الروماني لم يقض عليه قضاء تاماً رغم أن المعروف أن نمو الدراسة القانونية بدأ منذ العصور على نسخة من قوانين "جستنيان" التي عملت سنة **1135**. وأياً كان الأمر فقد انتشرت في كثير من مدن الشمال مدارس لدراسة القانون. ولعل أهمها المدرسة التي قامت في مدينة بولونا التي نالت شهرتها على يد أعظم متقدمي الأساتذة الأستاذ ايرنريوس Irnerius (**1067– 1138**م) بالطريقة نفسها التي اتبعها ابيلارد في رفع شأن باريس. وقد أدى ذلك إلى أن يهرع إلى بولونا عدد كبير من الطلاب، وإلى أن تصير هذه المدينة مركزاً للثقافة والدراسة. ونظراً لأن الأساتذة والطلاب قد حصلوا هناك على بعض الامتيازات، فقد كانت جامعة بولونا أول جامعة نظامية. ولما دونت هذه الامتيازات في صورة وثيقة رسمية يصدرها الإمبراطور أو البابا، أصبحت قانوناً يخضع له ذلك المعهد الجامعي. ولم يكن تأسيس المعهد الجامعي ومنحه الامتيازات المطلوبة مباشرة إلا في عصور متأخرة. وكان فرديك الأول هو الذي منح جامعة بولونا Bologna أول قانون يضمن امتيازاتها سنة **1158** ميلادية. أما جامعة باريس فلم يعترف بها إلا لويس السابع سنة **1180**م. وقد اعترف بها البابا في الوقت نفسه تقريباً، ولم يعترف بها اعترافاً تاماً بصفة نهائية إلا سنة **1200**م. ولي من الهين تحديد الزمن الذي صدر فيه الاعتراف الرسمي بجامعتي أكسفورد وكيمبردج، ولكنه على أي حال بعد التاريخ السابق.

وفي جميع هذه الحالات هرعت جموع الأساتذة والطلاب إلى تلك المعاهد الدراسية واستقروا بها مدة من الزمن قبل تنظيمها وجعلها جامعات ذات امتيازات قانونية. وقد كانت من قبل ذلك مدارس قائمة في تلك المراكز الثقافية خاضعة لسيطرة الكنيسة أو الأديرة. وسرعان ما نمت المعاهد التي يمنحها القانون امتيازات خاصة وزاد عددها وأصبح لها نفوذ خاص. وفي القرن الثالث عشر أنشأ البابوات أو الملوك تسعة عشر معهداً من تلك المعاهد، وقد أضيف إليها خمسة وعشرون في القرن الرابع عشر، وثلاثون في القرن الخامس عشر. ولم يأت عصر إحياء المعارف القديمة إلا وهناك خمسة وسبعون أو ثمانون معهداً من تلك المعاهد موزعة على جميع الممالك الأوروبية.

تكوين الجامعات ونظامها..

امتازت العصور الوسطى كما هو معروف بأنها عصور ساد فيها النظم الاستبدادية فلم يكن الفرد آمناً على حقوقه المختلفة حتى حق الملكية أو حق الحياة وخاصة حق التمتع بحياة حرة مطلقة. ولم يكن لأي فرد أن يأمن على مثل هذه الحقوق الطبيعية إلا إذا كان في حماية هيئة من الهيئات التي كانت موجودة حينئذ. فمن الناحية السياسية كان يتحتم على كل فرد أن يرتبط بأمير إقطاعي يستمد منه الحماية. أما الحقوق الاقتصادية فكان الإنسان يأمن عليها باشتغاله بالتجارة أو انضمامه إلى الجمعيات أو الشركات. أما الناحية الثقافية والتربوية فكانت الكنيسة هي المسئولة عنها، فهي التي توجهها وتحافظ عليها..

تحت هذه الظروف كانت جماعات من الطلبة تجتمع في مراكز معينة طلباً للعلم. وكانت هذه المراكز الثقافية الماضي مدارس ملحقة بالكاتدرائيات أو الأديرة ولكنها أصبحت الآن لا تتقيد بتلك الحدود الضيقة التي انحصر فيها الرهبان أو الكهنة، ولا تسري عليها أوامر معاهدهم الصارمة. وأصبح من الضروري لهذه الجماعات أن تنتظم لترتب سلوكها على نحو معين ولتحمي نفسها من عبث المدنيين، ولتطمئن على حقوقها الشرعية ولتحافظ على ميولها وتواظب عليها بالرغم من السلطات الكنيسة. وبمنحهم حقوقهم الخاصة أصبحت هذه المجموعات من الطلبة، أو من الطلبة والأساتذة تتميز بكيانها المستقل المعترف به.

وكانت هذه الجماعات من الطلبة والأساتذة التي لم تنتظم بعد تسمى "طلاب القسم العام". وتدل هذه التسمية أما على أن مجموعة عامة من المواد الدراسية كانت تدرس لهؤلاء الطلاب، وأما على أن طلبة هذا القسم كانوا يفدون إليه من جميع أنحاء البلاد أقصاها وأدناها؛ أي أن العموم المقصود من هذه التسمية إما أن يكون شمول المواد الدراسية لمجموعة عامة، وإما أن يكون شمول الأقطار التي يفد منها الطلاب لجميع أنحاء البلاد. ولكن لما كان من الثابت أنه لم يكن من بين هذه المراكز الثقافية في عهدها الأول أي معهد تدريس فيه جميع المواد الدراسية الجامعية، فإن الصفة الخاصة التي تدل عليها هذه التسمية هي شمول الأوطان التي يفد منها الطلاب لجميع أنحاء البلاد.

أما المميزات الأخرى التي كانت تميز الجامعات عن المدارس السابقة، فكانت تتلخص فيما يأتي.. حكومتها أو إدارتها المطبوعة بطابع ديمقراطي، ثم وقوعها في المراكز المعمورة لا في الأماكن النائية التي كان يبحث عنها لإقامة الأديرة، ثم امتيازاتها القانونية أو المالية التي كانت تمنحها إياها السلطة العامة. ومن ثم كان مؤسسو الجامعات في أول الأمر هم البابوات والأباطرة. ثم قفي على آثارهم الملوك فيما بعد. ولم يكن من الممكن أن يؤسس الجامعات أحد من رجال الدين المحليين كما كانت الحال في تأسيس المدارس الديرية أو الدينية الأخرى.

الامتيازات التي كانت تغدق على الجامعات

إن الامتيازات الخاصة التي كان يمنحها البابا أو الإمبراطور للطلبة والأساتذة كانت الوسيلة التي استطاعت الجامعة بها أن تحمي نفسها وتتقدم باضطراد. وقد منح الأساتذة والمدرسون ومن يتبعهم المنح التي كانت تغدق على رجال الدين أو القساوسة، وهكذا نرى أن هذه الامتيازات التي كانت وقفاً في الأصل على طبقة المعلمين ثم منحها أباطرة الرومان لرجال الكنيسة قد عادت ثانية إلى أيدي طبقة المعلمين وكان لها أثر في نمو نوع جديد من الاهتمام بالمهنة، وفي إيجاد طبقة جديدة من طبقات الشعب لها منزلتها في المجتمع. ويلاحظ أن هذه الامتيازات قد أعفت الطلبة من الخدمة الإدارية ومن الخدمة العسكرية إلا تحت الظروف الشديدة التي تتطلب استدعاءهم للخدمة العسكرية كما كانت الحالة في باريس عندما كان العدو على بعد خمسة أميال من أسوارها. كذلك كان يعفي الطلبة من دفع الضرائب المختلفة وخاصة المكوس الداخلية، كما كانوا يعفون من دفع الإعانات وغيرها.

وأكبر امتياز له قيمته هو سلطة المحاكمة الداخلية أي محاكمة من ينتمون إلى الجامعة. فكما كان رجال الدين يتمتعون بحق محاكمة أعضائهم في كل الحالات المدنية وكثير من الحالات الجنائية، فكذلك أصبحت الجامعات تستمتع بالحق نفسه وهو سلطة محاكمة أعضائها ومن ينتمون إليها، وقد ظهرت هذه العادة لأول مرة في جامعة بولونا بناء على رغبة الإمبراطور. وسبب ذلك أن دراسة القانون المدني كانت الدراسة الرئيسية بهذه الجامعة، لذلك كان من حق أساتذتها وطلابها الاستمتاع بهذا الامتياز. ويمكن أن نقول أن السلطة الأشبه بالسلطة التنفيذية التي تتمتع بها الجامعات الألمانية الآن بالنسبة لطلابها هي وليدة لهذا الحق القديم الذي تمتعت به الجامعات القديمة. وإلى ذلك أيضاً يعزى ما يدعيه طلاب الكليات الأمريكية من أنهم قد منحوا الحق في السير على منهج خلقي خاص يمتازون به.

أما الامتياز الآخر المهم فهو منح الطالب درجة تؤهله لممارسة مهنة التدريس. وكانت الكنيسة قبل هذا الوقت –في شخص رئيس الأساقفة والأسقف أو من يليهم في المرتبة– هي التي تمنح هذا الامتياز الهام. وبذلك كانت الكنيسة هي التي تشرف على سياسة التعليم فتحدد مادته وطريقته. وعندما كانت الجامعة تخضع لسلطان الباب كان المعتاد أن الأجازة الجامعية تخول لحاملها الاشتغال بالتدريس في أي معهد من المعاهد الذي تمتد إليه سلطة الجامعة أو سلطة البابا التي انتقلت إلى الجامعة بمقتضى قانون الامتيازات. ومعنى هذا أن هذا الحق كان مقصوراً على التدريس بالمدار الداخلة في نطاق العالم المسيحي بأجمعه. ولو أن هذا الدبلوم من الناحية الاسمية كان يصدر مصدقاً عليه من البابا إلا أن الجامعة استطاعت أن تتمتع بهذا الحق مباشرة دون الرجوع إلى الباب فتحطم بذلك جزء كبير من إشراف الكنيسة على التعليم. ومن بين هذه الامتيازات امتياز لم تمنحه السلطة القائمة ولكن الجامعات قد اكتسبته بحكم دوام الاستعمال، ذلك حق الإضراب عن إلقاء المحاضرات أو انتقال الجامعة أساتذتها وطلابها من بلد إلى بلد آخر إذا ما حدث اعتداء على حقوقها وامتيازاتها. وباستخدام هذا الحق انتقلت جامعة باريس إلى أكسفورد سنة **1229**م ولذا يقال أن أهمية جامعة أكسفورد تبدأ من ذلك التاريخ، وكذلك تبدأ أهمية جامعة كيمبردج حينما انتقلت إليها جامعة أكسفورد سنة **1209** على أثر اضطراب حدث بها.

وهناك امتيازات أخرى صغيرة منحت لكل جامعة على حدة مثل حق طلب الخبز والنبيذ من التجار في بعض أيام الأعياد. ومع أن هذه الامتيازات لا تعدو أن تكون امتيازات طوارئ رهينة بظروفها، فقد كان الاستمساك بها من القوة ما للاستمساك بالامتيازات الهامة سواء بسواء.

الأمم والجامعة

وكانت هذه الامتيازات تسبغ على طبقات خاصة من الناس، ولذلك كان لابد من قيام هيئات بالإضافة لأقسام الدراسة العامة Studium general المعروفة. وكان التقسيم الطبيعي لأخلاط الطلبة الذين كانوا يفدون من كل أنحاء أوربا في وقت لم تعرف فيه الحدود السياسية الواضحة التي تفصل الأمم بعضها عن بعض إذ كانت الفوارق القومية جنسية أكثر منها دولية أو سياسية. فكان التقسيم الطبيعي لهؤلاء الطلبة إلى مجموعات قائماً على أساس اللغة ومدى التقارب الجنسي بين أفراد كل مجموعة. وكانت السلطة القائمة توزع المنح إما على كل "أمة" من الطلبة، وإما على مجموعة تشمل عدة "أمم". وكانت الطريقة الثانية أكثر شيوعاً. ومثل هذه المجموعات من الطلبة كانت تعرف باسم.. Universités Magistrorum et Scholarium وكلمة Universités معناها "جميعاً" أو "بعضنا" ولها من الأهمية ما لكلمة "اتحاد" أو "تعاون" أو "شركة". وفيما بعد القرن الرابع عشر، استعمل لفظ Universités للدلالة على معناها الخاص بدلاً من معناها العام السابق.

وكان يوجد في باريس أربع أمم من الطلبة.. الفرنسيون والنورمان والسكارديون والإنجليز. وبعد أن بدأت حرب المائة عام، حل الألمان محل الإنجليز. وكان يوجد في بولونا أربع جامعات وذلك في بادئ الأمر ثم اقتصرت على جامعتين فيما بعد وهما جامعة سيسالبين Cisalpine وكان بها سبع عشر "أمة"، وجامعة ترانسالبين Transalpine وكان بها ثماني عشرة "أمة" من الطلاب. وأخيراً اندمجت هذه الجامعات وصارت مجموعة واحدة.

وهناك ظاهرة هامة تجلت في الجامعات الجنوبية وهي أن "الأمم" وكذلك السلطة الحاكمة كانت تتأثر بطلبتها وتخضع لنفوذ الطلبة، فهم الذين كانوا يحددون ابتداء المحاضرات وطول المحاضرة ومدى مشروعية الأجور الجامعية. أما في الشمال حيث اتجهت العناية إلى الدراسات الأدبية بدلاً من القانون، وحيث كان الطلاب أقل نضجاً من طلاب الجنوب وكان المدرسون أنفسهم هم القوة المسيرة للأمم دون الطلبة.

الكليات

كان تنظيم الأمم يتعلق بالسلوك العام والحقوق المدنية والسلطات الكنسية، ولكن لم يكن له علاقة مباشرة بالناحية الثقافية. غير أنه جاء وقت أصبح فيه من الضروري تنظيم مواد الدراسة وطرائق التدريس وكل ماله علاقة بالدراسة بوجه عام. ولقد جاء نظام الكليات متأخراً في النمو عن نظام الأمم نفسها، ففي باريس أخذت الكليات شكلها المعروف في النصف الثاني من القرن الثالث عشر. ولكلمة Faculty التي نترجمها عادة بكلمة "كلية" معنى غير محدود مثل معنى كلمة University فمعناها العام المعرفة أو العلم، ولكنها على مر الزمن صار معناها "قسم دراسي" فيقال مثلاً Faculty of law, theology, arts, etc… بمعنى كلية الحقوق أو اللاهوت أو الآداب إلخ... وأخيراً صار معنى هذه الكلمة تلك المجموعةمن الرجال التي كانت تسمى من قبل Consortum magistrorum بمعنى الهيئة التي تشرف على نوع معين من الدراسة. وأصبح لهذه الهيئة فيما بعد حق منح الدرجات العلمية وكانت تتكون في بداية أمرها من جميع الحائزين لدرجات.

الهيئة الحاكمة وغيرها من الموظفين

كانت العادة المتبعة أن تنتخب الأمم سنوياً مستشاراً أو وكيلاً للجامعة وأن تختار لكل كلية عميداً. وكان هؤلاء جميعاً ينتخبون رئيساً للجامعة، وكان هذا الرئيس العام الرسمي للجامعة يستخدم سلطته بالنيابة عن مجلس الجامعة، وكان ينتخب في العادة كل سنة. وفي الجنوب على الأقل كان هذا الرئيس في العادة طالباً. فالقوة الحاكمة الموجهة لسياسة الجامعة كانت تتركز في يد الأمم. ولكن في القرن السادس عشر أصبح هؤلاء الرؤساء في الغالب موظفين سياسيين يعينون كسائر الموظفين وفقدت الأمم منذ ذلك الحين السلطة المادية جميعها. ولقد استمرت الكنيسة في العصور الأولى يمثلها رئيس شرف في الجامعة وهو الذي كان يمثل رئيس الأساقفة تمثيلاً اسمياً في منح إجازات التدريس. وسرعان ما ضاع هذا الحق إذ كان الأمر مقصوراً على إقامة حفلات عامة تمنح فيها الدرجات.

الدرجات

يمكن أن نفهم طبيعة الدرجات وكل ما يتصل بجهود الجامعة إذا قارناها ببعض مظاهر الحياة في العصور الوسطى التي تشبه في بعض نواحيها حياة الطالب. فمثلاً يمكن أن نقارنها بنظام التربية عند الفرسان حيث كان الفارس في أول الأمر يقضي سبع سنوات في التدريس في دور الغلومة، ثم يقضي سبع سنوات في التدريب على فنون الفروسية قبل أن يصبح فارساً كاملاً. ويمكن أن نطبق هذه الخطوات على كل فرد يريد أن يمارس أي مهنة أو فن التجارة فكان على أن شاب يريد أن يمهر في فن التجارة مثلاً أن يقضي سبع سنوات تلميذاً في هذه المهنة، ثم يقضي مدة أخرى غير محدودة في "السياحة"، ثم يقضي فترة أخرى في العمل تحت إشراف أحد الأساتذة ويكون عمله في هذه الفترة في نظير أجر مستقل. وكان عليه أن يتم هذه المراحل جميعها قبل أن يصير أستاذاً يتمتع بكافة حقوق طائفته. وبالطريقة نفسها كان على الشاب في سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة الذي يرغب في دراسة الفنون الحرة أو يعد نفسه لمهنة التعليم أن يلتحق بالجامعة ويلازم أستاذاً يكون مسئولاً عنه في الفترة الأولى على الأقل.

وتستمر مدة التلمذة هذه من ثلاث سنوات إلى سبع يكون خلالها قد تعلم الكتب العادية المؤلفة النحو والبيان والمنطق، ويتمكن من تعريف الكلمات وتحديد معاني العبارات واستخدام المصطلحات والتقاسيم، فإذا نجح الطالب في دراسته واستطاع أن "يعرف" و"يحدد" وأن يبرهن على مقدرته وأن يحوز رضا مجموعة من الأساتذة غير أستاذه، أعلن قبوله "عاملاً سائحاً"، وكان عليه أن يواصل دراسته تحت إشراف أحد الأساتذة دون التقيد بأستاذ معين كما كانت الحال من قبل، وكان في الوقت نفسه يقوم بتثقيف عدد من التلاميذ تحت إشراف أحد الأساتذة. وبعد فترة أخرى يقضيها الطالب في الدراسة –تختلف في طولها باختلاف الزمان والمكان– يثبت خلالها الطالب مقدرته على الجدل والمناظرة المنطقية، ويلم فيها إلماماً تاماً بالكتب الدراسية المقررة أو بموضوع دراسته الخاص، وبعدئذ يسمح له بأن يبرهن على كفايته، كما يفعل "العامل السائح" وذلك بوضع رسالة ممتازة وبالدفاع عن رأي معين في حفل عام أمام فريق من الأساتذة النابغين في المادة نفسها الذين يتخذون موقفاً معارضاً له، وهؤلاء هم أعضاء هيئة الأساتذة بالقسم أو الحائزون للدرجة؛ حتى إذا قام بهذا كله بنجاح منح الدرجة مهما يكن اسمها سواء أكانت الليسانس أو الأستاذية أو الدكتوراه. ويلاحظ أن لقب "سيد" ولقب "دكتور" ولقب "أستاذ" كانت تحمل معنى واحداً في الفترة الأولى لعصر الجامعة، وكلها تدل على أن الطالب أصبح قادراً على الاشتراك في الجدل وعلى "تعريف" الألفاظ و"تحديد" المعاني. وكل واحد منها يخول لحامله أن يدرس في مجتمع، أي أن يحدد المعاني ويناقش، وبهذا كان يسمح له بالانتساب لنقابة المدرسين أو الأساتذة.

أما الشهادة الأولية –وهي البكالوريا– فمعناها المبتدئ أو الناشئ أو التلميذ. وكان هذا اللقب يستخدم في نظام الكنيسة والفروسية في النقابات وفي النظم الاقطاعية الريفية، وكذلك في الجامعة. وكانت هذه الشهادة تبيح لحاملها أن يصبح طالباً لليسانس، ولم تكن درجة قائمة بذاتها ولكن أصبح لها في القرن الخامس عشر كيانها الخاص فاعتبرت درجة صغيرة تدل على الانتهاء من مرحلة معينة من مراحل التربية. وحينما كان يفرق بين الأستاذية والدكتوراه. وكانت كل واحدة منهما تدل على أن حاملها قد منح امتيازاً معيناً. فكانت الأولى تدل على النجاح في الاختبارات المهنية الخاصة، وكانت الثانية تدل على النجاح في الاختبارات العلنية العامة. وكان الاسم الأول يفضل في إنجلترا، أما الثاني فشاع استعماله في أوربا. هذا وأن وجود ثلاث درجات متعاقبة كما هو معروف في المعاهد الأمريكية، كان وضعاً شاذاً أو كان على الأقل نتيجة لتطور تاريخي بطيء لا وجود له في معاهد القرون الوسطى.

سبق أن تعرضنا لهذه الناحية في موضوع الحركة المدرسية. ونزيد الموضوع بيانا فنقول أنه في مستهل القرن الثالث عشر، كان المنهج الدراسي يقرره أمر بابوي أو قانون الجامعة. وقد كان هذا المنهج محدوداً جداً إذا قارناه بالنشاط الثقافي المطلق في القرن الثاني عشر. والمعروف أن القرن الثالث عشر كان أغزر علماً بفلسفة أرسطو من القرن الثاني عشر ولكن لم يكن لهذا أي نتيجة سوى أن الدراسة أصبحت شكلية ومقيدة. وكان "بطرس اللمباردي" تلميذا لأبيلارد وكان يرى آراءه الدينية نفسها. غير أن روح أبيلارد كانت روح البحث الحر والاستطلاع. أما بطرس فكان يمثل الأرثوذكسية المدرسية الصارمة. ولذلك حكم على ابيلارد بالإلحاد بعكس بطرس الذي ظلت آراؤه صاحبة النفوذ الأكبر في الجامعة. فنفوذ الأول كان خطراً على سيادة الطبقات الدينية غير المفكرة، أما نفوذ الآخر فقد جعل هذه السيادة تنتصر.

ويمكن أن ندلي في شيء من التفصيل ببيان عن المهام التي قامت بها الجامعات الأولى، وذلك لكي نكون فكرة واضحة عن هذه المهام. ففي مدارس الآداب كانت تستخدم مؤلفات برسكيان Priscian النحوية، ومؤلف آخر في النحو لدوناتوس Donatus ومؤلفات أرسطو المنطقية التي نشرها بوثيوس وبورفري Boethius & Porphry وقد أذاع بوثيوس ترجمات لثلاثة كتب هامة في المنطق هما كتاب المقولات Categories، وكتاب التأويل Interpretation، وكلاهما لأرسطو، وكتاب إيساغوجي أي المدخل لفورفريوس الصوري. وقد أثارت هذه الكتب المنطقية جدلاً عنيفاً بين الواقعيين والاسميين. أما باقي كتب الأداة oganon لأرسطو، فقد عرف بطريق الملخصات والمؤلفات الأخرى التي وصفها بوثيوس.

وقد كان أكبر جزء من الوقت يخصص لدراسة هذه المؤلفات المنطقية الأخيرة، بل أن زمناً طويلاً غير تلك الساعات الطويلة التي كانت تقضي في المحاضرات، كان يخصص للاشتراك في مناقشات طويلة لا نهاية لها أو في الاستماع لها. وفي باريس خولت قوانين سنة **1215** دراسة علم الأخلاق لأرسطو. وفي سنة **1255** سمح بدراسة كتابيه الطبيعة وما وراء الطبيعة، ثم مقالته عن الروح. ومن الغريب أن مؤلفات أرسطو التي كانت دراستها محرمة قبل ذلك في باريس، كانت تعرض من قبل لدراستها في جامعات أخرى. وقد احتلت دراسة المنطق مركزاً كبيراً طغى على غيره من المواد وأهمل فن الخطابة إهمالاً تاماً. أما دراسة الحساب وعلم الفلك فقد تقدمت نوعاً ما وبخاصة في الجامعات الإيطالية وفي جامعة فينا أيضاً. أما الكليات المهنية فكان برنامج الدراسة فيها يتناول بعض المراجع الأساسية مع تفسيراتها وحواشيها.

وكانت دراسة الكتب عماد التربية في الجامعات الأولى. فقد كانت تدرس كتب بأكملها أو مختارات محدودة من بعض الكتب في كل مادة من مواد الدراسة، وكان ينظر إلى هذه الكتب جميعها على أنها مراجع يحتج بها لأنها تدلي بالآراء الحاسمة التي لا تقبل المناقشة. وكانت دراستها تهدف إلى أغراض خاصة ألا وهي إنماء القدرة الكلامية وبخاصة المناقشة والجدل أكثر من الاهتمام بتحصيل المعرفة أو البحث عن الحقيقة بمعناها الواسع، أو تمكين الطالب من الإحاطة بتلك المصادر الأدبية التي أخرجت من نطاق البحث ولم تحز رضا الأرثوذكس من رجال الدين، على الرغم من مناسبتها للطلاب ودخولها في نطاق مقدرتهم العقلية.

أثر الجامعات الأولى

إن نتائج الحركة المدرسية يمكن أن نعتبرها نتائج إنشاء الجامعات، ويصدق ذلك على كل من المادة والطريقة. على أنه يجدر بنا أن نلاحظ مؤثرات أخرى.. فأثر الجامعات السياسي المباشر وغير المباشر كان أثراً بارزاً. وكانت الجامعات أولاً وقبل كل شيء تعطينا مثلاً واضحاً للنظام الديمقراطي. نعم كان الدير أو المدارس التابعة لن تتمتع بقسط من الحرية الديمقراطية في انتخاب الأساقفة، إلا أن حكم هؤلاء كان في أساسه حكماً استبدادياً مطلقاً. وعلى العكس من ذلك كانت سلطة موظفي الجامعات القديمة سلطة محدودة نيابية زيادة على خضوعها المباشر للديمقراطيات الحاكمة، فكانت الجامعة مهد الحرية في الجدل والمناقشة في الأمور السياسية والكنسية واللاهوتية. ومع أنه كان من الطبيعي أن تكون الجامعات أميل في أغلب الأحيان إلى الطبقة الممتازة بحكم أن رجال الجامعة قد نالوا امتيازات تلك الطبقة، فإننا نرى أن الجامعات كانت تتحدث بلسان الشعب حين تعارض سلطة الملك أو رجال الكهنوت.

وبعد أن أصبح للجامعة صوت مسموع لدى الحكومة، ومقعد خاص بها في برلمانات فرنسا وإنجلترا واسكتلنده، كان ذلك بمثابة اعتراف من سلطة الحكومة بالجامعة وبأن لها كياناً مستقلاً يعتد به. وكان أثر جامعة باريس فريداً منقطع النظير، ولما كانت منشأ جامعات الشمال والممثلة لها جميعاً، فإنها أصبحت تمثل الوطنية الفرنسية كما كانت الإمبراطورية الرومانية المقدسة تمثل الوطنية الألمانية ومثلما كانت البابوية تمثل الوطنية الإيطالية. وقد كان لجامعة باريس من السلطان في القرون الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر مثلما كان لغيرها من هذه السلطات الكبرى.

وكانت الجامعة تتقدم لحل مشكلات الدولة، وكان يحتكم إليها في حل النزاع القائم بين الحكومة والكنيسة، الذي نتج عن طلاق هنري الثامن ملك إنجلترا وطلاق فيليب ملك فرنسا. وكانت الجامعة لسان حال الدولة الذي يعارض البابوية في موقفها من الدولة. وقد حدث في فرنسا أن اضطر البابا إزاء ضغط الملك والجامعة إلى سحب آرائه والاعتذار. وفي مرة أخرى نجحت الجامعة في عزل رئيس الكنيسة. وبنفوذ جامعة باريس انتهى الخلاف الديني الذي كان قائماً بين البابوية والأسر البابيلوني Babylonian Captivity. وعلى الرغم من أن أشهر أساتذة الجامعات في القرنين الثالث عشر والرابع عشر كانوا من طائفة الرهبان المعروفين باسم الأخوان Friars فإن الجامعات كانت تمثل السلطة الزمنية المعارضة للسلطة الدينية. ومن هناك نصبت نفسها حامية لحقوق الناس ومصالحهم ولحقوق رجال الدين الوطنيين خشية أن تعتدى عليها البابوية.

وبالطريقة عينها كان للجامعة أثرها الملموس في حل المشكلات المذهبية وفي تحديد مسائل الإلحاد، فقد استطاعت بما لها من نفوذ ومقدرة على حفظ التوازن بين المتنازعين أن تلطف من حدة الآراء المتطرفة التي كانت تعتنقها البابوية، وبوجه خاص تلك الآراء التي كان يعتنقها ممثلو البابوية من الرهبان المعروفين باسم "الإخوان" وبذلك خففت من شدة إجراءات محاكم التفتيش في شمال فرنسا، إن لم تكن قد قضت عليها بالفعل.

وكانت الجامعات منذ أقدم عصورها حتى عصر الإصلاح تعتبر حصوناً للحرية سواء من الناحية السياسية أو الكنسية أو اللاهوتية، وتعد الشكوى الدائمة من كثرة تدخلها في كل مسألة من المسائل برهاناً ساطعاً على مبلغ سلطان الجامعات الذي طغى على نفوذ الملوك والبطارقة الاستبدادي. والواقع أن الجامعات امتازت بوجود نوع من حرية التعبير وحرية الرأي، وكانت الفئة الوحيدة التي يعمل الملوك لمعارضتها كل حساب ويعاملونها بكل احترام، هم طلبة الجامعات. وقد وصل احترام الطلبة إلى درجة أنه لم يكن أحد من ممثلي الشعوب الأجنبية أو الدول المعادية الذين كانوا في الغالب يندمجون في "الأمم الجامعية" –لم يكن أحد من هؤلاء يستطيع الاعتداء على حقوق طلبة الجامعة إلا في حالات نادرة. ولكن مع هذا النفوذ الذي تمتعت به الجامعات، فإنه لم يحدث أن استخدمت هذا النفوذ في نيل حق من الحقوق أو أي نوع من الامتيازات.

وقد كان للجامعات أكبر نفوذ في الحياة الفكرية رغم ما كان عليه من ضيق في الأفق وشكلية في الأسلوب وقلة في المادة. والحق أن أنواع النشاط الفكري قد تبلورت وأصبحت في شخص الجامعة معهداً ثقافياً عظيماً معترفاً به يساوي في مركزه ومنزلته مركز الكنيسة والدولة وطبقة الأشراف. ومع أن هذا الاهتمام الثقافي وما نجم عنه من نظم وقوانين لم يلبث أن ضعف شأنها في القرن الرابع عشر أو على الأقل في القرن الخامس عشر، حتى أصبحت الحياة الفكرية حياة شكلية –نقول مع هذا فقد كانت الجامعة حصناً أميناً للعبقريات النادرة الذين ظلوا يحملون مشعال الحياة الفكرية الحقيقية ويحتفظون بوطن تهبط إليه الروح الفكرية الجديدة حينما يحين موعد هبوطها. ورغم أن الجامعة قد ظلت خلال تلك العصور معارضة لروح التجديد والتعمق في التفكير الحر، فإنها قد احتفظت بروح من البحث حية نشيطة كان من آثارها ظهور طائفة من أفذاذ الرجال مثل روجر بيكون ودانتي بترارك ووايكليف وهس وكوبرتيق هؤلاء الرجال الذين بعثوا الروح الحديث.

الفصل السابع

التربية في نهاية العصور الوسطى

حركة الأحياء في القرن الثالث عشر

لعله قد تبين لك من حديثنا في الفصلين السابقين أن القسم الأخير من العصور الوسطى كان أبعد من أن يوصف بأنه عصر مظلم، وأن العناية الفكرية ومظاهر النشاط التربوي كانت عظيمة جداً في أثناء تلك القرون. ويعتبر المؤرخون القرن الخامس عشر فترة انتقال بين القديم والحديث، أو بين العصور الوسطى بأفكارها القديمة والعصور الحديثة بنهضتها وحضارتها الزاهرة. وسنحاول أن نبين في هذا الفصل كيف خضعت التربية في مادتها وصورتها أو في جسمها وروحها في هذه الفترة الانتقالية للعقل والمنطق. وقد ظهرت بوادر هذه النهضة التربوية في الفترة السابقة على القرن الخامس عشر. ويمكن أن يقال أن الحياة الفكرية من مستهل القرن الثالث عشر إلى نهاية القرن الخامس عشر، قد احتلت مكانتها اللائقة بها في النظام الاجتماعي

إذ كان له أثر عميق في الحياة، وساعدت على حرية الفكر إلى حد كبير، وعلى إيجاد نظام تربوي ملائم، وكانت لها شخصية معروفة ومزايا خاصة. هذا إلى أن مركز الحياة الفكرية قد انتقل في القرن الثالث عشر من الأديرة إلى المدارس، أو من السلطات الدينية البحتة إلى سلطات دينية اسما ولكنها مدنية روحا؛ فتحرر الفكر من سلطان الدين الذي خضع له قروناً طويلة. وتبع هذا الانتقال الزعامة من أيدي رجال الدين إلى جماعة المدرسين الذين يسمونهم "بالدكاترة" الذين كان أبرز صفاتهم المهارة في المنطق، وغالبيتهم من علماء المنطق، فاصطبغت أفكارهم بصبغة فلسفية منطقية. وكانت الدراسات العقلية تبدأ دينية أو لاهوتية وتنتهي فلسفية منطقية. من المحقق أن المعنى التهذيبي للتربية مازالت له الغلبة في تلك القرون، وإن الغرض من التعليم المدرسي كان تنمية القوة الفكرية الخاصة المصطبغة بالصبغة المنطقية التي تجعل الشخص قادراً على التعبير والتفسير والتعريف والمناقشة في كل ما يتعلق بالأمور المعنوية المجردة.

أما نتائج هذه التربية فكانت ضيقة الأفق محدودة المجال على الرغم من أنها كانت تربية عميقة قوية التأثير. ومع ذلك فقد اعترف الكل بهذه الحياة الفكرية، واتسع نطاق المدارس بكافة درجاتها وانتشرت علوم القدماء في حدودها الضيقة، فعرفها القاضي والداني، وارتقب عالم التربية بشغف اتساع نطاق هذه الروح الحديثة وانتشارها لتأخذ بيده وتدفعه قدماً إلى الأمام وترقي به في مدارج الرقي، وتجعله عالماً حديثاً؛ فتم هذا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر.

من هذا كله يتبين لك أننا نميل إلى أن نسلك مسلك الجور وعدم سلك هذا المسلك نفسه رجال القرون الفاصلة بيننا وبين القرون الوسطى؛ فقد كان لديهم ميل عام لأن ينكروا فضل ذلك العصر كله الذي يشمل القرون الثلاثة الأخيرة من العصور الوسطى، ولا يعترفون الإنصاف حين نحكم على التربية والحياة الفكرية في ذلك العصر حكماً قاسياً. وما ذلك إلا لأن روحه تختلف عن روح العصر الحديث. وقد له بميزة في الاتجاهات الفكرية والمقدرة العقلية. وكانوا يرون أنه من الوجهة التربوية، يستحق من الازدراء ما تستحق "العصور المظلمة" السابقة له. فعلى الرغم من ذلك كله، نرى أنه كان للتربية والحياة الفكرية في تلك القرون الثلاثة مزايا تتمشى في مظاهرها مع المظاهر الخاصة بهذا العصر الذي نمت فيه. فإذا كانت الصفات الرئيسية الغالبة على هذه القرون الثلاثة تستحق منا كل تقدير وإعجاب، فلا أقل من أن نعدل في حكمنا فنمنح الحياة العقلية والنظم التربوية التي نبعت منها وتعتبر جزءاً منها بعض هذا التقدير والإعجاب.

وقد كانت الميزة الرئيسية من مزايا الحياة الفكرية في هذا العصر هذه الوحدة، وهي مزية جرت وراءها بعض مثالب. وقد كانت وحدة داخلية في الحياة الفكرية نفسها، ووحدة خارجية تتمثل في اتصال الحياة بشتى نواحي الحياة الاجتماعية الأخرى، دينية كانت أو فنية أو سياسية أو اقتصادية، بل بالأفكار التي تغلب عليها الصيغة الدينية. ويمتاز القرن الثالث عشر عما سبقه أو لحقه من قرون بوحدة في الأفكار وفي مختلف مظاهر الحياة. وقد كان هذا القرن آخر قرن من القرون الوسطى تجلت فيه وحدة الحياة في شتى مظاهرها بتلك الصورة البارزة. ولم يكن المذهب الواقعي –الذي هو مزيج من المذهبين المثالي والتوحيدي– يمثل الفلسفة الدينية في ذلك العصر فحسب، بل كان أيضاً يمثل فلسفة الحياة كلها في العصور الوسطى.

ويمكن اعتبار الكتدرائيات القوطية العظيمة أول هذه المظاهر، فهي تعتبر بحق إحدى منتجات الحياة في القرن الثالث عشر، وثمرة من ثمراتها الجميلة تعبر أصدق تعبير عن الروح الدينية إلى جانب إظهارها نواحي الحياة الأخرى من عظمة الفن الهندسي، وروائع الفن الزخرفي الجميل، وعظمة النقش، وتلوين الزجاج البديع، والحفر على الخشب، والتطعيم بالفسيفساء. أما المظهر الثالث فنجده في أصول التربية والتعليم إذ تمشت وفق مقتضيات الحياة الدينية وغيرها من مظاهر الحياة الأخرى كالنشاط السياسي والطموح الفني والعطف على الغير والنزوع إلى التصوف والمباحث الدينية وشتى نواحي التقدم العقلي. وقد تجسم عنصر التوحيد في الأفكار أو المثل التي كان كل منها يمثل نوعاً من أنواع السلطة المطلقة الموحدة؛ ففكرة الكنيسة تمثل فكرة التوحيد في الحياة الدينية إذ أنها خضعت لسلطة مطلقة موحدة هي سلطة الكنيسة، وفكرة المبادئ اللاهوتية المدرسية كانت تمثل السلطة نفسها بالنسبة للعقيدة الدينية، ولما كانت فكرة الدولة الرومانية المقدسة تمثل السلطة نفسها بالنسبة للحياة السياسية، وكان النظام الإقطاعي يمثل الوحدة الاجتماعي، وكان نظام النقابات التجارية يمثل الوحدة الاقتصادية، فكذلك كانت فكرة الجامعات بالنسبة للحياة النظامية القانونية، وفكرة الفلسفة المدرسية بالنسبة للحياة الفكرية تمثلان السلطة المطلقة الموحدة بالنسبة لشئون التربية والتعليم.

وبفضل المحاولات والجهود التي بذلت خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر في سبيل المحافظة على وحدة العقل والدين في الحياة بأسرها ثابرت روح العصور الوسطى السالفة على البقاء، ولكن قد نشأت مع ذلك نزعات فردية مستمرة ومحاولات ذاتية للقضاء على توحيد السلطة وفي وسط هذه النزعات ضاع جماع الفكرة وخبا نورها وتقوضت أركانها خلال هذين القرنين، ذلك الجمال وهذا الكمال الذي بقى من مميزات القرن الثالث عشر البارزة، فعادت على أثر ذلك مظاهر العصور السابقة بمميزاتها الرئيسية المنطوية على الخشونة والجفاء وما تخللها من حياة بائسة رغم ما بذل من جهود في سبيل إخماد هذه الروح الانفصالية العتيدة التي تحققت تماماً في أواخر القرن الخامس عشر ثم ظهرت واضحة جلية من الأنظمة التربوية في عصر النهضة. ومن ثم أخذ الميل إلى النقد والهدم يظهر مرة أخرى، فحل الانفصال محل الوئام الذي ساد في القرن الثالث عشر الميلادي.

والآن يجدر بنا أن نذكر بعض مظاهر التربية التي سادت في أخريات القرون الوسطى بالإضافة إلى الجامعات.

جماعات الاخوان وطوائف التسول

لم ينتصف القرن الثالث عشر إلا وقد خضعت طوائف المتسولين أو الفقراء من الرهبان المعروفين باسم الاخوان Friars لنظام تربوي راق. وقد تألفت طائفة الفرنسيسكان أو الأخوان الرماديين سنة 1212م، وتألفت طائفة الدومينيكيين أو الأخوان السود Black Friars سنة 1216م. وقد كان الغرض الأساسي من تأليف هذه الطوائف –وبخاصة الطائفة الثانية– التفرغ للتنسك وحياة التصوف، ولكنهم سرعان ما كرسوا حياتهم بما عهد فيهم من نشاط خاص لدراسة الفلسفة والإشراف على المعاهد التربوية. وكان غرضهم من الإشراف على التربية بطريق مباشر إنقاذ النفوس بتطهيرها من أدران الرذيلة والإشراف على سلوك الناس وإقامة دعائم الكنيسة على أسس قويمة. وهذه الأغراض تختلف من أغراض الطوائف الدينية التي تألفت في عصور مبكرة.

وقد كان عظماء المذهب المدرسي ينتمون إلى طوائف الإخوان.. فقد كان الإسكندر الهاليسي وبونافينتورا ودونس سكوتس وروجر بيكون من طائفة الفرنسيسكان. وكان البيرتوس العظيم وتوماس اكويناس من طائفة الإخوان الدومينيكيين. وسرعان ما دب التنافس بين أفراد هاتين الفئتين. ومن مظاهر هذا التنافس الشديد، ذلك النزاع الذي نشب بين أتباع أكويناس وأتباع دونس سكوتس. وقد كان لاختلاف هاتين الطائفتين في بعض العقائد اللاهوتية الهامة، ذلك الاختلاف الذي أبقى نار النقاش والجدل حية مشتعلة، ومنح الأفراد الحق في إبداء آرائهم الخاصة. كان لهذا وذاك أثر بارز في الحياة الفكرية في ذلك العصر. كما كان لاتهام كل طائفة بأنها اعتنقت يوماً ما بعض عقائد الحادية أثر ما في التقليل من قيمة مهاجمة الطائفتين لغيرهم ممن لم يكونوا ينتمون إلى هيئات لها من القوة مالهم. وقد كان من الطبيعي إزاء هذه الاتهامات وتلك الخلافات أن يتأخر اليوم الذي يمكن فيه ضبط الآراء ضبطاً تاماً.

وجهد "الدومينيكيون" أو الإخوان المرشدون –كما كانوا يسمونهم– للحصول على زعامة الكنيسة والحركات الفكرية، ثم تثبيت أقدامهم في الجامعات، وسرعان ما أسسوا ديرا في كل مدينة جامعية ثم اتخذوا من الحصول على الدرجات الجامعية بكافة أنواعها وسيلة لضبط التدريس وسرعان ما طمعوا في الحصول على وظائف التدريس في هذه الجامعات، فكانت هذه هي الحلقة الثانية من حلقات جهادهم في سبيل نشر مبادئهم وتعاليمهم التربوية. ولعل ما اكتسبه توماس أكويناس من شهرة عظيمة يوضح لنا مدى ما وصلوا إليه من فوز في تحقيق مآربهم فيما يخص الدراسة اللاهوتية على الأقل. وبهذه الوسائل أصبح الدومينيكيون رعاة المذهب الأرثوذكسي. أما الفرنسيسكان فإن ما قاموا به من خدمة للفقراء، وما أظهروه من ميول ديمقراطية عاطفية قد جعلهم أرباب مبادئ حديثة وذوي ميول عملية جديدة. ولما كانت هذه الطوائف قد تألفت لتكون طوائف هداية وإرشاد قبل كل شيء مخالفة بذلك ما سبقها من طوائف دينية، فقد استدعى قيامها بهذه المهمة أن تكون على جانب عظيم من الذكاء وأن تستعد بعملها استعداداً معيناً. ومن ثم أصبح هؤلاء الأخوان مربين من ناحيتين إحداهما أنهم كانوا يمدون جميع أعضاء طائفتهم بنوع من التربية أعم وأشمل مما عرف لدى أي طائفة ديرية في العصور السابقة، والأخرى أنهم باعتبارهم هداة مرشدين، كانوا معلمي الشعب وكانوا على الأخص ناشري عقائد دينية.

أثر الدراسات الإسلامية في تطور التربية الغربية

إن عرض تاريخ الثقافة الإسلامية وبيان نشاط المسلمين التربوي، يستغرق طويلاً من الزمان وكثيراً من المكان. ولكن يعنينا هنا أن نعرض ناحية واحدة من نواحي التربية الإسلامية، تلك هي ما كان للدراسات العربية والنشاط التربوي الإسلامي من أثر كبير في تطور التربية الغربية في العصور الوسطى. وبيان ذلك أن مناهضة الكنيسة الشرقية في القرن السادس الميلادي للدراسات الفلسفية الإغريقية بما حوته من مذاهب الإلحاد –وبخاصة مبادئ مذهب العرفان– وتعاليم المدرسة الأفلاطونية الحديثة لم يمنع انتشارها بين السوريين وخاصة جماعة النسطوريين المسيحيين المقيمين في الأقاليم الأسيوية الغربية. وهنا وصلت هذه التعاليم على أيدي السريان إلى العرب وحظيت من خلفاء المسلمين كل تقدير وتشجيع وصارت موضع عناية في العواصم الشرقية وبخاصة بعد قيام الدولة العباسية سنة 750 فانتشرت هذه المذاهب الفلسفية في جميع أنحاء بلاد المشرق وعرف العرب الشيء الكثير عن فلسفة الإغريق.

وجاء النسطوريون المثقفون ملبين نداء خلفاء العرب وترجمت المؤلفات من السريانية أو الإغريقية إلى اللغة العربية، فأغرم العرب بها واحتضنوا العلوم الطبيعية والطبية والرياضية، وازداد شغفهم بالأبحاث الفلسفية خلال القرن التاسع عشر الميلادي واتسع نطاقها وتزعمها الفيلسوف ابن سينا (980– 1037م). ففي الوقت الذي تداعت فيه المدارس المسيحية في شرق أوربا وغربها، نمت وازدهرت مدارس بغداد والبصرة والكوفة وغيرها من المدارس المنتشرة في كافة أنحاء المجتمع العربي الإسلامي. ويمكن أن تشبه هذه الحركة الفلسفية التي عمت العالم الإسلامي مترسمة خطى فلسفة أرسطو وأفلاطون بالحركة الكنيسة المسيحية الأولى. فقد رمت الحركة الإسلامية الفلسفية إلى إشراك العقل في البحث عن الحقيقة الإلهية وصبغ المعتقدات الإسلامية الخاصة بهذه الحقيقة الإلهية بصيغة فلسفية أو تصوفية مشابهة للمذاهب الفلسفية الإغريقية العرفانية، ثم تكوين مذهب لاهوتي فلسفي على أساس هذه المذاهب الفلسفة التي تعتبر تطوراً لمبادئ أفلاطون وأرسطو. وقد قوبلت هذه البدعة الجديدة بالمناهضة الشديدة من جانب المسلمين السنيين المحافظين على التراث الإسلامي الصحيح البعيد عن الغلو في التعاليم الإسلامية الحنيفة، مثلها في ذلك مثل الحركة المسيحية عندما قوبلت بمقاومة شديدة من جانب طوائف المسيحيين الأورثوذكس وجاءت النتيجة المنتظرة من وراء هذا الاظطهاد والمقاومة إذ لفظ المشرق هؤلاء الدعاة المتفلسفين فاحتضنهم المغرب الإسلامي في غربي أفريقيا وفي بلاد الأندلس الأسباني حيث قامت خلافة إسلامية مستقلة عن خلافة بغداد.

وقد فتح الغرب الإسلامي للفلسفة والفلاسفة أبوابه على مصاريعها، فدخلوها آمنين مطمئنين وسرعان ما وجدوا فيها موطناً وديعاً عاشوا فيه عيشة هادئة، وبدأ نور علمهم وعرفانهم يزهو ويزدهر بما قاموا به في موطنهم الجديد من أبحاث وما كتبوه من مؤلفات، ثم أخذ في الإشعاع على ما جاورهم من المجتمعات الأوربية.

ويحق لنا أن نقول أنه لم يكن ثمة تأثير من جانب هذه الفلسفة في عقلية جمهور المسلمين، وأن نقرر أن العقلية العربية تنقصها العبقرية الابتكارية، ومع ذلك فقد أظهر العرب مهارة عظيمة في هضمها وتمثيلها ثم اقتبسوا منها ما حلا لهم من فلسفة أرسطو فصبغوا بها معتقداتهم الدينية والعلمية دون أن تغير شيئاً من جوهر تعاليمهم ومعتقداتهم الأصلية.

نمت الأفكار الفلسفية الجديدة وازدهرت من القرن العاشر فصاعداً في بلاد الأندلس الأسبانية، وتركزت قوى النشاط الفكري في مدرسة قرطبة حاضرة العرب هناك. ومنذ قيام الخلافة الأموية في هذه البلاد توجهت الحركة العلمية في البلاد وجهة جديدة قائمة على أساس التقدم العلمي والتربوي، فتأسست المكتبات ومدارس تعليم الأولاد والمدارس العالية والشبيهة بالجامعات وألحقت بالجوامع المنتشرة في المدن الأندلسية والتي أصبح كل واحدة منها بمثابة جامعة يشع منها نور العلم والعرفان على كافة أنحاء أوروبا البعيدة والقريبة، وتوصل العرب إلى إثبات حقائق علمية وجغرافية لم يسعد الأوروبيون بمعرفتها إلا عن طريق هؤلاء العرب.

ومن أمثلة ذلك إثباتهم كروية الأرض وتدريسهم مادة الجغرافيا بمعونة كرات تمثل كل منها الأرض، في الوقت الذي ظن فيه مسيحيو أوروبا أنها مسطحة؛ فلما سقطت دولة العرب الأندلسية، ورث المسيحيون ما خلفوه من علم وفن، فحولوا مراصدهم الفلكية إلى مغارات النواقيس في كنائسهم. وقد أخذ الأوروبيون عن العرب منذ القرن العاشر أو الحادي عشر الأرقام الحسابية الهندية فحلت محل الرموز الرومانية المعقدة. كما نقلوا عنهم أصول علم الجبر وعلم الحساب العالي. كذلك ساهم المسلمون بقسط وافر في تقدم علوم الطب والتشريح والصيدلة والفلك ووظائف الأعضاء وأضافوا إليها الشيء الكثير من أبحاثهم التي أصبحت بحق من أصول هذه العلوم في عصرنا الحديث. ثم قاموا بشرح بعض النظريات الطبيعية مثل قوانين انتشار الضوء والجاذبية الشعرية ودرسوا بعض الظواهر الجغرافية كالشفق وارتفاع الطبقات العليا ووزن الهواء والجاذبية النوعية للأجسام، ووضعوا الجداول الفلكية، وصححوا نظريات الموازاة والانعكاس، واخترعوا الساعة ذات البندول. فإذا أضفنا إلى كل ذلك ما أحرزوه من تفوق تجاري عظيم، وما قاموا به من كشف جغرافي أو بحري، وما أدخلوه إلى أوربا من مأكولات ونباتات كالأرز والقطن، ومن صناعات كالسكر والحرير، وما أعاروه للأوربيين من علم باستخدام البوصلة والبارود والمدفع، اتضح لنا جليا بعد كل هذا مقدار ما ساهمت به الثقافة الإسلامية من نصيب في تقدم الحضارة الأوروبية في عصر النهضة وما تلاها من كشف واختراع في القرنين التاسع عشر والعشرين.

وكذلك كان للثقافة الإسلامية أثر مباشر في المدارس الأوروبية.. ففي القرن الثاني عشر خبا نور العلم من بلاد الشرق بينما كانت الحياة العقلية زاهرة مضيئة في بلاد المغرب. وفي منتصف هذا القرن أمر "رايمند Raymond" رئيس أساقفة طليطلة بعض اليهود بترجمة كل المؤلفات العربية الفلسفية الهامة إلى اللغة القشتالية، ثم قام الرهبان بعد ذلك بترجمها إلى اللاتينية، ثم جاء الإمبراطور فردريك الثاني عقب ذلك فأمر بترجمة مؤلفات ابن رشد في الشرح والتعليق على فلسفة أرسطو التي ترجمها العرب إلى لغتهم. وفي الحملة الصليبية الرابعة سنة **1204** اجتاحت قوى اللاتين مدينة القسطنطينية وفتحوها واستقروا بها فترة من الزمن نقلوا في خلالها ما وصل إلى أيديهم من نصوص إغريقية لمؤلفات أرسطو فترجموها.

غير أن المقاومة الشديدة التي قوبلت بها الحركة الفلسفية الدينية في المشرق، انتقلت عدواها إلى المغرب الإسلامي في القرن الثالث عشر. وتزعم المسلمون السنيون المحافظون على التراث الإسلامي حركة إطفاء نور الفلسفية الإسلامية الأرسطية التي تزعمها ابن رشد في بلاد الأندلس. وكما وجدت هذه الحركة في القرون السابقة دعاة بين مسلمي الأندلس والمغرب الإسلامي، كذلك وجدت الفلسفة الإسلامية المغربية لنفسها رعاة بين فلاسفة اليهود والجامعات المسيحية.

وأثرت حركة المقاومة في فلسفة ابن رشد التي امتازت في مبدأ أمرها بالأفكار العقلية الحرة، إذ اضطرت نتيجة ما لاقته من صد واضطهاد أن تخضع صاغرة في تفكيرها لحدود المبادئ السنية الدينية المحافظة. وقد أقبل أوكام Occam على فلسفة ابن رشد وبخاصة ما كان منها شرحاً لفلسفة أرسطو، فأخضعها للمذهب الأرثوذكسي كما فعل بفلسفة أرسطو نفسها من قبل. ولما ظهر المذهب الاسمى مرة أخرى في القرن الرابع عشر كان المدرس حين يصرح له بممارسة التدريس يأخذ على نفسه عهداً ألا يعلم تلاميذه مبادئ مخالفة لمبادئ أرسطو وشرح ابن رشد لها وهكذا كان لفلسفة العرب ما كان لمعارفهم الطبية والفلكية من آثار عظيمة في الحياة الفكرية والعقلية في القرون الوسطى حين أصبحت العلوم تدين بالولاء لمؤلفيها ومخترعيها من العرب، وبعد أن درست معالم الفكر والمعرفة في البلاد الإسلامية نفسها.

بعض مظاهر لحياة الطالب في العصور الوسطى- الطالب الجوال

عندما انهارت مدارس الرهبنة خلال القرنين الثاني عشر والثالث عشر، وولى ذلك العهد الذي سيطرت فيه على عصب الحياة طيلة العصور الوسطى السالفة، وأصبحت مدارس الكنائس والكتدرائيات والجامعات ذات أثر فعال في حياة الشعب، تحررت حياة الطالب مما كانت ترزخ تحته من عبء سلطان الأنظمة الرهبانية والبربرية واتجهت هذه الحياة وجهة جديدة في أوربا، وسرعان ما انتقل صدى هذه الحياة التي قصرت في بادئ الأمر على طلبة الجامعات إلى غيرهم من طلاب المدارس حتى الابتدائية، وأصبح للتلميذ حق التنقل والهجرة من مدرسة لأخرى حسب هواه. وقد ساهمت جماعات الإخوان في رفع شأن عادات جمع الأموال والصدقات التي ظلت عدة قرون وهي تعد من رجال الدين فضيلة مكملة لفضيلة العطف على الفقراء من غير طوائف الأكليروس فساهمت هذه الجماعات بقسط وافر في صبغ هذه العادات بصبغة جديدة من الأنظمة التربوية في العصور الوسطى إذ وجهوا عادة التجوال وجهة جديدة. وقد صارت حياة التجول حياة عادية آمنة بعد إقبال الأوروبيين على أداء الحج الديني والاشتراك في الحروب الصليبية، فازدادت جموع الطلبة الجوالين. وسرعان ما أغوت هذه الرياضة اللطيفة طلاب الجامعات والمدارس فاحترفوها بدورهم وانضموا إلى جماعات الجوالين التي اعتادت التنقل منذ أقدم العصور كجماعات الإخوان والحجاج والتجار والصناع المحترفين والفرسان ورجالات الكنيسة.

ولما تأسست الجامعات وتكونت "الأمم" في كل جامعة تقريباً، اعتاد الطلاب التنقل من جامعة إلى أخرى، وكانوا يجدون في كل جامعة موطناً يأوون إليه بالانضمام إلى أبناء جنسهم. وقد جعل فريق من الطلاب حياة التجوال حياتهم العادية الدائمة. وهؤلاء هم الذين أبدوا رغبة في أن يستمتعوا بامتيازات رجال الدين والطلبة، وأن يعفوا من جميع الواجبات. وإذ كان هؤلاء طائفة ذات امتيازات خاصة، فإنهم استطاعوا أن يجدوا سبيلهم إلى الحياة وكسب الرزق بعملهم أو بالتسول وجمع الصدقات. وقد كتب راهب في بداية عصر الجامعات يقول.. "اعتاد الطلاب حياة التنقل والتجوال في أنحاء العالم، فزاروا المدن المختلفة، ودرسوا شتى فروع العلم التي نمت مداركهم، فتلقوا أصول الآداب الحرة في باريس وآداب القدماء في أورليانز، والطب في سالرن، والسحر في طليطلة، ولم يتعلموا العادات الحسنة من أي مكان".

وكما انتظم عقد الطلاب المقيمين في الجامعات وتكونت منهم أمم مختلفة، كذلك تألف من هؤلاء الجوالين ما يعرف باسم "النقابات"، وسار لهؤلاء الـGobardi كما كانوا يسمونهم، رئيس اسمى يشرف عليهم عرف باسم Magister أو الجولياس[6]. ولذا كان هؤلاء يسمى "الجوليادرزي" أي أتباع الندماء الظرفاء الذين ارتضوا حياة التجوال عن طيب خاطر. كانوا طلبة يميلون إلى الشغب والإسراف والخمول، وكانوا عالة على الزعماء من رجال الدين، أو جوالين يغشون منازل ذوي الألقاب السامية من رجال الدين أو غيرهم. وقد عرض لذكرهم الأدب المعاصر لهم ووصفهم بتلك الصفات. وإليهم يرجع السبب في إنشاء مجموعات من الأغاني اللاتينية التي تشبه من عدة وجوه أغاني طلبة الكليات العصريين.

---

(6) Goliacd كلمة فرنسية كانت تطلب على الراهب الذي يسلي أصدقاءه وهم يأكلون بالنكات والنوادر الطريفة– المراجع.

وسرعان ما ظهر نوع آخر من الطلاب المتجولين ولدته مقتضيات الظروف والأحوال إذ أنه لما زاد عدد المدرسين على حاجة الجامعات، أخذ عدد المدرسين الجوالين يزداد. وقد سعى هؤلاء في الانضمام إلى مدارس الأغاني والأناشيد الأبروشية وقد انضم إلى هؤلاء فريق من الشباب المعروفين باسم The Chantry Scholares Vagantes أي العلماء الجوالين الذين رغبوا في الحصول على تعلم الفنون من هذه المدارس وفي التمتع بحياة هادئة مطمئنة. ثم اتجهت أنظار هؤلاء الجوالين إلى التعلق بمناهج الحياة الدنيا الجذابة وسرعان ما غصت المدن الأوروبية –التي ازداد عددها وتوافر نعيمها خلال القرن الثالث عشر– بهؤلاء الطلاب ثم ازداد عددهم في القرنين الرابع عشر والخامس عشر وانضم إليهم جماعة من صغار التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة، وأطلقوا عليهم اسم A B C shooters وقد صحبوا زملاءهم من كبار الجوالين خداماً يهيئون لهم سبل الحياة من طلب للطعام صدقة، أو جمع للمال عن طريق الغناء رغم أنهم تظاهروا بالرغبة في التزود بزاد العلم والمعرفة بمصاحبة كبار الطلاب. ولما كثرت جموع الطلاب الجوالين كان من الضروري تنظيم حياتهم بقوانين بلدية إقليمية. ومن أمثلة تلك التنظيمات ما حدث في مدينة نورمبرج مركز العلم ومنبع النهضة الألمانية، فقد سنت هذه المدينة قانوناً يقضي بإرسال تلميذ جوال في كل دفعة تحدد له أبروشية تخصص لتجواله على أن يحمل على ظهره سلة كبيرة يجمع فيها مؤونته وغذاءه، وقد رسمت عليها صورة رئيس مدرسته لتحقيق شخصيته.

أنواع جديدة من المدارس

لم تكن المدارس الكثيرة التي انتشرت في الفترة الأخيرة من العصور الوسطى خاضعة لنفوذ الكنيسة. ففي القرن السابق لفترة الإصلاح، كانت المدارس منتشرة بكثرة وكانت فرصة التعليم أكثر مما كانت عليه في القرن اللاحق لعهد الإصلاح. ولم تستعد المدارس الديرية أهميتها نهائياً بعد عهد النهضة في القرن الثالث عشر، فإن مدارس الكتدرائيات التي برزت إلى عالم الوجود في أول عهد أوروبا بالجامعات لم تكن كافية لسد الحاجة. وفي القرن الرابع عشر والخامس عشر بدأت حركة توسع في التعليم على نطاق واسع لم يكن معروفاً من قبل في كل من التعليم الأولي والثانوي.

وكان أهم هذه المدارس وأكثرها انتشاراً هي مدارس "التراتيل" وكان يقيمها أهل الخير ليصلي فيها القساوسة من أجل نفس منشئها ونفوس أفراد أسرته، أو يقوموا بأعمال أخرى يشترطها المؤسس. وأمثال هذه المدارس كانت كثيرة الانتشار في هذه الفترة من العصور الوسطى. وبهذا الطريقة نما عدد المؤسسات المخصصة للقساوسة وزادت على حاجة الأهالي الدينية.

ولما كانت الخدمات الروحية لا تستغرق من وقت القساوسة إلا فترات قليلة يومياً، كان عليهم أن يقوموا بمهمة تعليم الأطفال من أهل الأبروشية. ولم تكن كل هذه المدارس تسير على نظام واحد أو وتيرة واحدة، بل كان بعضها لا يضم إلا نفراً قليلاً من الأطفال، على حين كان البعض الآخر يضم عدداً كبيراً منهم. والبعض كان التدريس فيه بالمجان، على حين أن البعض الآخر كان التعليم فيه في نظير أجور متفاوتة. وكانت المواد التي تدرس في هذه المدارس مختلفة، فبعضها كان يدرس مبادئ المواد على حين أن البعض الآخر كان يدرس العلوم الراقية وعلوم اللغة. وفي المدن الكبرى كثر عدد أمثال هذه المدارس حتى أصبحت كافية لإعانة مجموعة من القساوسة تحت إشراف الجامعة. وكان من الممكن تخصيص عدد من القساوسة للقيام بمهنة التدريس. وفي بعض الأحيان كانت هذه المدارس من الكبر بحيث كانت تنافس في حجمها وطبيعة الدراسة فيها المدارس الملحقة بالكتدرائيات. ولم تعد هذه المدارس تخضع للإشراف الديري إذ أننا إذا استثنينا طائفة الرهبان المتسولين، وجدنا أن نشاط الرهبان التعليمي العام قد قضى عليه تقريباً.

وهناك نوع آخر من المدارس يشبه النوع السابق في أنه متحرر تماماً من النفوذ الكنسي وهو مدارس نقابات أصحاب الحرف. فكثيراً ما كانت هذه النقابات تختار بعض القساوسة لمزاولة الشعائر الدينية بين أفراد هذه الحرف في نظير معونة مالية. وكان هؤلاء القساوسة يرون من واجبهم تثقيف أبناء أصحاب هذه الحرف تثقيفاً دينياً مناسباً، وتنشئتهم تنشئة حسنة، ومساعدتهم على أداء الشعائر الدينية. وكثيراً ما كانوا يقومون بهذه الواجبات في مدارس يؤسسونها. وقد أنشأت بعض نقابات العمال والتجار مدارس كانت لها شهرة عظيمة وتاريخ طويل نرجح أن يكون أهمها مدرسة The Marchant Taylors Sch. في لندن. وكانت هذه المدرسة مبدئياً مدرسة أولية ولكنها كانت مع ذلك في كثير من الأحيان مدرسة ثانوية لأبناء أعضاء النقابات أو لغيرهم. ومثل هذه المدارس كانت تهتم بالمواد الأخرى غير اللاتينية، وكانت تدرس إلى جانب اللغة اللاتينية لغة البلاد حتى قبل عصر النهضة.

ولكن بعد اتحاد النقابات، وفي أول فترة قيام حكومة المدن أو حكومة البلديات، أصبحت هذه المدارس ومعها مدارس الأبروشيات تمثل مدارس مدن. هذا بالإضافة إلى أنه كان لكل مدينة مدرسة خاصة بها. وكان يدير هذه المدارس ويرعاها رجال مدنيون ليسوا من رجال الدين. لذلك نجد أن ناحية الربح المادي أصبحت أهم ما يهتم به أصحاب هذه المدارس. وكان المدرسون على نوعين.. طبقة رجال الدين وإلى جانبهم مدرسون مدنيون. وأخذت الطبقة الثانية من المدرسين تزداد فترة بعد فترة، وبدأت بالطريقة نفسها المدارس الخاصة التي مع أنها كانت من النوع الأول فإنها كانت تحقق كل أغراض التطور في النظام الاقتصادي والاجتماعي الجديد. وبالرغم من أن هذه المدارس لم تكن منظمة، فإنها عل أي حال قد مهدت لقيام مدارس المدن المستقبلة. وكان رجال الدين يحاولون دائماً بسط سلطانهم على هذين النوعين من المدارس بطريق التفتيش العام وبطريق نفوذ قسيس الأبروشية.

وقد اشتد الميل إلى إنشاء مثل هذين النوعين من المدارس في البلاد التيوتونية حتى قبل عهد الإصلاح. ومن المشكوك فيه خلو إيطاليا في أي وقت من الأوقات من مدارس البلديات أو المدارس الخاصة التي لا علاقة لها بالدين. ومن المؤكد أن الجامعات الأولى قد نشأت من هذه المدارس التي كان يدرس فيها القانون الروماني حتى قبل قيام جامعة بولونا. وفي القرون الأخيرة من العصور الوسطى، نما عدد مثل هذه المدارس التي تصل إلى المستوى الجامعي ولم تخضع للنفوذ الكنسي، ولكنها كانت خاضعة للميول والمصالح المدنية. هذا وأن موضوع إنشاء المدارس المدنية قبل عصر الإصلاح لا يزال موضع خلاف بين العلماء نشأ عن الاختلاف في تأويل بعض النصوص التاريخية. ومع ذلك يظهر أن التمهيد لإنشاء هذه المدارس الحديثة قد تم قبل عصر الإحياء.

الآداب الجديدة

لقد كانت الآداب الحديثة –كما كانت المدارس الجديدة المتنوعة التي ذكرناها في الفصل السابق– أداة فعالة للتعبير عن الاتجاهات الفكرية الحديثة، وعن حاجات الناس الاجتماعية. وقد دلت هذه وتلك على أنه لم يكن من الممكن حصر حياة الفكر ولا حياة المصالح المادية في ذلك المجرى الضيق الذي قدر لهما فيما مضى. ولا ينبغي أن يفهم من ذلك أنه لم تكن هناك آداب قومية في أواخر العصور الوسطى، فقد كان لدى الشعوب التيوتونية آداب أنجلوسكسونية وجرمانية وايسلندية، كما كان لدى الشعوب الكلتية آداب فرنسية وأرلندية وإبرشية، وهذا عدا الآداب الأخرى المدونة بلغات أقل منزلة من هذه اللغات.

وقد ظلت هذه الآداب منتشرة خلال القرون المظلمة كلها أي من القرن السادس إلى القرن الحادي عشر. وتصور هذه الآداب ما قام به زعماء تلك الشعوب من جليل الأعمال، وما اتصف به آلهتهم الوثنية من شجاعة رائعة وميل إلى دس الدسائس الوضيعة، كما تقص القصص الواردة في الكتاب المقدس، وتصف التقاليد التي اتبعها الجنس البشري الذي ينتمون إليه. وكانت الآداب الأنجلوسكسونية والجرمانية العالية تمثل أولاً وقبل كل شيء الآثار الباقية من الثقافة التيوتونية التي يسجلها التاريخ، وتدل على بقاء التقاليد القديمة على الرغم من ظهور الثقافة اللاتينية المعادية التي اجتاحت البلاد. وفي حالات نادرة فقط نجد أن هذه الآداب الحديثة تمثل باللغات القومية الثقافة اللاتينية التي احتضنتها الكنيسة المسيحية.

وكان من آثار حركة الفروسية وحركة الحروب الصليبية وما صحبها من بواعث، أن ظهر في القرن الثاني عشر نوع من الأدب الحديث نما على أيدي الشعراء والمغنين في الصور والمجالس الملكية، وذلك أدب لم يكن له نظير في الثقافة اللاتينية أو الدينية التي أشاع أمرها حينئذ ولم تسنح له الفرصة أن يعبر عن نفسه باللغة اللاتينية. وقد كان نمو هذا الأدب الذي يسمى في اصطلاح الأدباء الأدب الإنجليزي أو الألماني المتوسط نتيجة لجمهور الشعراء والمغنين المتجولين، مثله في ذلك مثل أدب التروباندورز Troubandours أي المغنين وشعراء الغزل الذي نما في جنوبي فرنسا، أو أدب التروفيرس Trouvères أي شعراء الأساطير الذي نما في شمالي فرنسا.

وتتضمن هذه الآداب كثيراً من روايات العشق والغرام، وتصف مغامرات الأبطال من الفرسان والمبارزات التي انطوت على كثير من الجرأة والبراعة، وتعبر عن ميول الملوك وعن كراهية الجماهير للقسس والرهبان وتشككهم في نواياهم وسلوكهم. وتمثل هذه الآداب الخطوة الأولى في سبيل تكوين الأدب العصري بما انطوت عليه من اتجاهات جديدة وصور تعبيرية مبتكرة، وبعنفها في محاولة التخلص من سلطان الكنيسة وفتح مجال جديد للتعبير عن الآراء الإلحادية.

وهناك نوع آخر من الآداب يمثل احتجاجاً ضد القوة الاستبدادية التي كانت تسود العالم. وكانت هذه الآداب مقدمة لحركة الفردية التي نمت في القرن الخامس عشر، وكان نموها على أيدي رجال العالم المتجولين. وكان من الطبيعي أن يستخدم هؤلاء المعلمون المتجولون اللغة اللاتينية في إذاعة هذه الآداب الجديدة التي اتخذوها وسيلة لاحتجاجاتهم على سلطة العقيدة وتحكم السلطة الروحية في الآداب والتفكير. وقد ذهبوا إلى أبعد من هذا فقد دعوا إلى استباحة المسرات والاستجابة حتى إلى نواحي المجون المذموم. وهنا نجد لأول مرة رجوعاً إلى الأدب والشعر الكلاسيكي العاطفي، ونجد محاولات لتقليد هوراس وأوفيد ولكن بشكل يختلف تماماً من الشعر القديم في الموضوع والطريقة.

وهذان النوعان من الآداب لا شك يدلان على ما كانت عليه حياة الشعب الفكرية في هذه السنوات الأخيرة من العصور الوسطى. وأنا نرى في هذا الأدب القومي الحديث –لا في تربية الفروسية وحدها– أكبر مؤثر في الحركة الفكرية التي ظهرت فيما بعد؛ وقد جرت العادة أن يقرر العلماء صلة بين تربية الفروسية القديمة وبين التربية الحديثة التي ظهرت في عصر الاحياء. ولكن مهما يكن لهذه الآداب من آثار في الحياة الفكرية العامة، فإنها كانت عديمة التأثير في الحياة المدرسة أو في التربية بمعناها الخاص الضيق.

هناك نموذج جديد من هذه الآداب يمكن أن تتخذه مثالاً لأدب القرن الرابع عشر يمكن أن نوضح به العلاقة والصلة بين العصور الوسطى والعصور الحديثة، وهذه هي وليمة دانت.

وليمة دانتي (1263- 1321م)

ونحن لا نتخذ دانتي هنا كمثال للتطور الحديث الذي حدث في الفكر البشري في أواخر العصور الوسطى، بل سنتخذه مثلاً حياً لعقلية تلك العصور وتفكيرها. فهو في قصته الخالدة يعطي صورة حية لعقلية هذه الفترة وآدابها. وتحتوي هذه القصة – التي يحتمل أنها كتبت سنة 1310– بعض الأفكار التي تمتاز بأنها أفكار حديثة عصرية إلى حد كبير على حين أن بعض الأفكار الأخرى تمثل طابع الحياة الوسطى بشكل واضح. فهي من ناحية تمثل دائرة معارف تحوي الكثير من المعلومات عن شخصية العصور الوسطى، ولكن من ناحية أخرى لا تمدنا بمجموعة معلومات وحقائق سطحية فقط، بل أنها تتعمق في البحث في المعاني الكامنة في هذه الحقائق وما تحويه من معان روحية. ومما طبع بالطابع الحديث في هذه التحفة الأدبية رغبة دانتي في التعمق في البحث في أسرار الحياة الخفية واهتمامه بالنظر في ذات الفرد أو نفسه التي بين جنبيه، وما يراه من أن الفلسفة أو المعرفة وسيلة لنمو الثقافة الشخصية. ومن العناصر الحديثة في هذه القطعة، أن دانتي قد خصص جزءاً كبيراً منها في تبرير استخدام اللغة القومية في هذه القطعة وفي غيرها من مؤلفاته.

وهو في شرح أحد الأسباب الرئيسية لهذا الاتجاه القومي يسلك مسلك الاستيعاب والتفصيل ويبين عناصر الموضوع ويشرحها ويحللها تحليلاً دقيقاً إلى أقصى حد. وأنه بذلك يضرب لنا مثلاً رائعاً للأسلوب الأرسطوطاليسي في الجدل والنقاش الذي ظهر أمره في ذلك الوقت. ولكن يؤخذ في فحوى كلامه وروح حديثه أنه يعارض هذا الأسلوب. ومن مظاهر أفكار العصور الوسطى في الشاعر العظيم "دانتي" احترامه الذي لا حد له لأرسطو الذي يشير إليه دائماً بالأستاذ أو الفيلسوف أو "هو" أو الشخص الذي يعده دانتي "أستاذ الحكماء". كل هذا بالإضافة إلى طريقة التحليل المدرسي المأخوذة عن أرسطو، وطريقة التفسير الرباعية، والتفسير اللغوي، والتفسير الكنائي أو الرمزي، والتفسير الصوفي، والتفسير الأخلاقي. ومن ثم يمكن اعتبار الوليمة تصويراً حقيقياً للحياة العقلية في العصور الوسطى.

ونجد في الكوميديا المقدسة أكبر مؤلفات دانتي ذلك التأويل الرباعي واضحاً جلياً. فهي في معناها الحرفي الظاهري تشرح نظرية الثواب والعقاب، وتبين مصير الإنسان في الآخرة. أما بمعناها الكنائي الرمزي، فهي عرض لفضائل النفس البشرية ورذائلها موضحة بأمثلة مادية. وهي في معناها الخلقي ترمي إلى أغراض اجتماعية سياسية خلقية وهي تكوين مواطنين أجدر بالاحترام وجيران أفضل ورجال أنبل. وبمعناها التصوفي تصور جهاد النفس في سبيل حريتها وانتقالها من حضيض الخطيئة إلى أوج الطهارة وعروجها من العالم المحدود إلى المقدس. وبالأسلوب نفسه تشرح الوليمة شرحاً رباعياً بعض مقطعات شعرية كان دانتي قد نظمها من قبل في وصف حياة بياتريس Beatrice عشيقته التي يرمز بها للفلسفة. وفي هذه المقطعات الشعرية يعرض دانتي صورة كاملة للحياة الفكرية والحركة التربوية في القرون الوسطى. وفي بعض فصول الكتاب الثاني من الوليمة، يشرح دانتي ما كان يعرفه الناس في القرون الوسطى عن نظام الكون ومن علم اللاهوت وعلم النفس ونظريات التربية. وهنا يذكر أن الشخص العادي غير المثقف كان يرى أن الأرض قرص مسطح تحيط به مياة المحيطات وتعلوه قبة بلورية هي بمثابة سقف ثبتت في الشمس والقمر والنجوم ومن فوقها مسكن الآلهة والأرواح. وبذلك يتم نظام الكون جميعه.

أما المثقفون من البشر، فقد شاع بينهم رأي في نظام الكون يقوم على أساس رأي قدماء الإغريق المعروف بالنظام البطليموسي. فالعالم عندهم كما وصفه دانتي قد صنع وسخر لمنفعة البشر، والأرض هي مركز هذا الكون، وتتكون السموات من تسعة أفلاك ضخمة قد ثبت كل منها في الآخر، وهي أفلاك سيارة يدور بعضها فوق بعض وفيها يوجد على التوالي.. القمر ومن فوقه عطارد ثم الزهرة ثم الشمس ثم المريخ ثم المشتري ثم زحل. ولأن هذه الأفلاك تسير في اتجاه واحد، فإن الكواكب المذكورة تسير ببطء في اتجاه معاكس، أما الفلك الثامن الذي فوق السابع، فهو فلك النجوم الثابتة؛ والفلك التاسع هو الفلك البلوري ويوصف بأنه المحرك أو المتحرك الأول، وهو يتحرك أسرع حركة ومنه تستمد الأفلاك الأخرى حركتها؛ ومن فوقه الفلك العاشر ويوصف بأنه الفلك اللامع وهو وحده الساكن سكوناً أبدياً لا حركة فيه. أما السر في تحرك الفلك التاسع بأقصى ما يمكن من سرعة، فهو أن أجزاءه تتحرق شوقاً للاتصال بأجزاء الفلك العاشر الذي هو أشد الأفلاك قدسية وأكثرها هدوءاً، فهذا الشوق هو الذي يجعله يدور تحدوه الرغبة الشديدة في الدوران بسرعة فائقة لا يكاد يتصورها الإنسان.

ثم أن ذلك الفلك العاشر الساكن هو مقر الإله الأسمى الذي هو وحده يدرك نفسه أكمل إدراك، وهو أيضاً موطن الأرواح السعيدة التي تعتقد الكنيسة المقدسة أنها لا يمكن أن تكذب. وإذا فهمنا رأي أرسطو على وجهه الصحيح تبين لنا أن هذا هو رأيه فيما يسمى "أول السموات والأرض" وهذا الفلك العاشر هو مستقر الكون الذي يحوي العالم أجمع وليس بعده إلا العدم المحض، ولا يوجد في مكان ولكنه يوجد منذ الأزل في العقل الأول الذي يسميه الإغريق Protonea وهو تلك العظمة الفخمة التي يتحدث عنها داود في مزاميره حيث يقول للرب.. "أن مجدك يسمو إلى ما فوق السموات".

ولا يخفى أن بيان دانتي كله هذا الذي ضمنه الفصل الرابع من الكتاب الثاني من الوليمة، يتمشى مع ما كان متبعاً لدى الباحثين في القرون الوسطى؛ يدل على ذلك اعتماده فيه على السلطة الدينية واستناده إلى مبادئ الدين، ومحاولة التوفيق بين مبادئ الفيلسوف اليوناني (أرسطو) وعبارة صاحب المزامير (داود) وشرحه النصوص شرحاً رمزياً، والأسلوب الذي اتبعه في تنظيم بحثه.

ويشبه النظام الفلكي نظام وضعه لطوائف الأرواح المتتالية التي تشرف على الأفلاك؛ "فالقوى المحركة لفلك القمر من فصيلة الملائكة الصغرى، والقوى المهيمنة على فلك عطارد من طائفة الملائكة الكبرى، ويسيطر على فلك الزهرة ملائكة العرش الذين يؤدون وظيفتهم وهي تحريك هذا الفلك بتأثير ما تشعر به شعوراً شاملاً من عشق لروح القدس، أي أنهم يحركون فلك الزهرة بقوة ذلك العشق وطبقاً لطبيعته الجذابة".

وفقد وفق دانتي في هذا البيان بين ما ذكره فيرجيل Vergil في كتابه أوفيد Ovid خاصاً بعلم النجوم، وبين ما ورد في الكتاب المقدس في هذا الصدد. وبعد هذا يأتي بيان لنظام عالم الملائكة يساير نظام الأفلاك ويتصل به، ويتحدث فيه دانتي عن عالم الملكوت وعالم الفضيلة وعالم الزعامات وعالم القوى وعالم الملائكة الكروبيين المحيطين بالعرش، وعالم الملائكة السرافيين حملة العرش، ثم يؤكد عقيدة التثليث فيقول أن الثاثو الإلهي يشرف على هذا الملكوت جميعه. وفي هذا نجد مرة أخرى وحدة متماسكة الأجزاء مكونة من الملائكة والأرواح التي ذكرها الكتاب المقدس، ومثل أفلاطون، و"الكلمة" التي يتحدث عنها القديس يوحنا، وآلهة الأساطير القديمة، وآراء رجال القرون الوسطى وعقائدهم المتعلقة بالجن والشياطين.

وبهذا الأسلوب يشرح دانتي مراحل تطور النفس البشرية، وصدور القوة المحركة عن الفلك البلوري التي سبق انتقالها إلى غيره من الأفلاك، وشدة اشتياق كل ذرة من ذرات هذا الفلك إلى الاتحاد بكل ذرة من ذرات الفلك العاشر الذي بلغ أقصى ما يمكن من القداسة والسكون، وانتشار العشق والمحبة والميل إلى الوحدة والاتحاد في جميع أجزاء الكون العلوي، وما لمحبة الله من تأثير في تسامي النفس ورقي الكائنات. ولا يقف هذا الشرح وتلك الوحدة عند الحياة الروحانية والخلقية فقط، بل إنهما يشملان الحياة الفكرية أيضاً، فإنها قد أدمجت في البيان نفسه.

ولا يسمح لنا ضيق المجال أن نوسع نطاق البحث في دقائق هذا الموضوع ونحاول أن نعرف السبب في أنه يذكر هنا كلمة "السماء" ويريد بها العلم، أو يطلق كلمة "السموات" وهو يريد العلوم. فالسموات أو الأفلاك السبعة الأولى تناظرها العلوم السبعة التي تتكون من المجموعة الثلاثية.. اللغويات، والجدل أو المنطق، والبلاغة أو البيان، والمجموعة الرباعية.. الحساب، والموسيقى، والهندسة، وعلم النجوم.

ويناظر الفلك الثامن وهو فلك النجوم الثابتة العلم الطبيعي ويسمى الطبيعة، والعلم الأول، والفلسفة الأولى وتسمى ما وراء الطبيعة. ويناظر الفلك التاسع علم الأخلاق. ويناظر الفلك العاشر –وهو الفلك المطمئن الساكن– العلم المقدس ويسمى علم اللاهوت. ومن ثم يطلق دانتي في هذا البحث كلمة سماء أو فلك أو سموات أو أفلاك، ويريد بها العلم الذي يناظرها أو العلوم المناظرة لها، ويصف أسلوب رمزي خصائص تلك العلوم وآثارها.

وإنما كان فلك الزهرة يناظر علم البلاغة أو البيان لأنه أكثر العلوم جاذبية وأقواها سحراً، كما أن الزهرة أشد الكواكب بريقاً، ولأن البيان إذا كانت خطابة كان قريباً من الخطيب وظهرت للسامع والشاهد آثاره في وجه الخطيب، وإذا كان أدباً مدوناً كان صوتاً يتردد صداه في جوف الماضي البعيد ويصل إلى أسماع الحاضر صوتاً ضئيلاً خافتاً ولكنه مسموع مفهوم على أي حال. كما أن الزهرة تظهر تارة بالليل فتكون واضحة لا تخطئها العين المجردة، وتظهر تارة في الصباح فلا ترى إلا بالمجهر.

وإنما كانت الشمس تشبه علم الحساب لأنها تفيض على الكواكب الأخرى ضوءها كما أن علم الحساب يفيض على العلوم الأخرى ضوءه ويعين الباحث على دقة التفكير فيها، ولأن العين لا تقوى على التحديق في الشمس. كما أن العدد في ذاته أمر معنوي عام غير محدود ولا مجسم، فلا تستطيع العين رؤيته.

ومع أن دانتي لم يكمل إلا ثلاثة من كتب الوليمة الفكرية أو أحاديثها الأربعة عشرة، ومع أننا قد حرمنا بذلك الحصول على خلاصة كاملة يوثق بها لعلوم العصور الوسطى ومعارفها صادرة عن ذلك الكاتب الذي يعد أكبر عبقرية ظهرت في تلك العصور؛ نقول مع هذا وذاك فإن ما وصل إلينا من أجزاء ناقصة من الوليمة الفكرية، يتضمن أوضح بيان لروح الحياة الفكرية التي سادت في العصور الوسطى، وأحلى وصف لروح الفلسفة المدرسية ممتزجة بروح الفلسفة التصوفية التي ظهر أمرها في تلك العصور.

وهذا كله يوضح لنا توضيحاً ما ذكره فيدرن Federn حيث يقول.. "لم يكن هناك عصر من العصور يضارع العصور الوسطى التي عرف الناس فيها قليلاً، ولكنه في الوقت نفسه كثير؛ فقد عرف الناس في تلك العصور كل شيء معرفة حقيقية، وكانوا على استعداد لتعليل كل ظاهرة من الظواهر، وكانت تعليلاتهم تدل في كثير من الأحيان على مهارتهم وبراعتهم رغم أنها بقيت غير مؤيدة بالتجارب والاختبار. وقد قبلت عقولهم كل ما ظهر أنه ممكن وكل ما أمكن التعبير عنه وتوضيحه بالألفاظ والعبارة. ولم يكن هناك ميل للتشكك، بل إن ما ظهر أنه غير ممكن الفهم كان صالحاً للمعالجة والبحث، فإن لم يدرك له سر، قبل على أنه إحدى المعجزات".

الفهرس